



# Littérature en réseaux au cycle II : construction du sens et de la démarche interprétative

Edwige Deronzier, Mélissa Guizzon

## ► To cite this version:

Edwige Deronzier, Mélissa Guizzon. Littérature en réseaux au cycle II : construction du sens et de la démarche interprétative. Education. 2013. dumas-00967992

**HAL Id: dumas-00967992**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00967992>**

Submitted on 31 Mar 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Année universitaire 2012-2013**

**Master Métiers de l'enseignement scolaire**

**Mémoire professionnel de deuxième année**

# **Littérature en réseaux au cycle II**

## **Construction du sens et de la démarche interprétative**

**Présenté par DERONZIER Edwige et GUIZZON Mélissa**

**Discipline : Littérature**

**Responsable du mémoire : DANLOS Lucie**

## *Remerciements*

---

Nous tenons à remercier Lucie DANLOS, notre directrice de mémoire, pour sa disponibilité durant la réalisation du mémoire, ses conseils pour l'élaboration de la séquence et la rédaction. Nous remercions l'enseignante de la classe où nous avons mis en œuvre notre séquence pour nous avoir laissé toute la liberté nécessaire à une première expérience riche d'enseignements. Et plus généralement, nous remercions toutes les personnes qui ont pu nous aider et nous soutenir, de près ou de loin, dans l'élaboration de ce mémoire.

## Sommaire

---

<i>Introduction</i> .....	5
<b>I. Cadre théorique</b> .....	7
A. Place de la littérature au cycle 2 .....	7
a) La lecture littéraire.....	7
b) La lecture littéraire au cycle 2 : objectifs et enjeux.....	8
c) La démarche de la lecture littéraire au cycle 2.....	9
e) Le choix des lectures littéraires .....	10
B. Le dispositif de mise en réseaux .....	11
a) La mise en réseaux littéraire.....	11
b) Comment les réseaux peuvent-ils contribuer à développer les compétences de lecture littéraire des élèves ?.....	12
c) Typologie des réseaux littéraires selon Catherine TAUVERON .....	14
d) Progressions possibles d'une mise en réseau littéraire .....	15
C. Analyse des albums du réseau .....	16
a) <i>Train de nuit</i> , John BURNINGHAM, Père Castor Flammarion, 1999.....	16
b) <i>Max et les Maximonstres</i> , Maurice SENDAK, L'école des loisirs, 1973.....	17
c) <i>Lolotte</i> d'Alan METS.....	18
d) <i>Zigomar n'aime pas les légumes</i> de Philippe CORENTIN .....	19
<b>II. Analyse de la séquence</b> .....	20
A. Présentation de la séquence .....	20
a) Le contexte .....	20
b) Intérêt de la séquence : la frontière entre le rêve et la réalité.....	21
c) Les grandes articulations de la séquence.....	23
B. Éclairage sur notre séquence.....	25
a) Le choix de la progression.....	25
b) Avantages, inconvénients et avis des élèves sur la progression.....	26
C. Variété dans les dispositifs d'approche des albums .....	28
a) L'approche de chaque album.....	28
b) Dispositif privilégié : le débat interprétatif .....	29
<b>III. Rôle de la mise en réseaux dans la démarche interprétative</b> .....	30
A. La mise en place de la lecture en réseaux .....	30
B. Faire des analogies pour entrer dans la compréhension fine .....	32
a) <i>Train de nuit</i> et <i>Lolotte</i> : identifier les clefs de compréhension .....	32



b) Utiliser les clefs de compréhension dans <i>Max et les Maximonstres</i> et <i>Zigomar n'aime pas les légumes</i> .....	35
<i>Conclusion</i> .....	38
<i>Bilans personnels</i> .....	39
<i>Bibliographie / Sitographie</i> .....	41
ANNEXE 1 Plan de la séquence .....	42
ANNEXE 2 Quelques passages des débats interprétatifs.....	43
ANNEXE 3 Classement des albums selon leur complexité : difficulté pour se détacher de ses préférences .....	48
ANNEXE 4 Représentation du rêve : identifier un moment du rêve.....	49
ANNEXE 5 Représentation du rêve : difficulté pour identifier le rêve .....	50
ANNEXE 6 Entourer les indices du rêve : cibler les détails .....	51
ANNEXE 7 Entourer les indices du rêve : confusion .....	52

La littérature est un point essentiel des programmes de l'école primaire depuis la réforme des programmes scolaires de 2002. Elle est devenue un véritable objet d'apprentissage. Il est demandé aux professeurs des écoles de permettre à leurs élèves de se constituer un corpus littéraire dès le cycle 1. Grâce aux mots, la littérature permet à l'élève de raisonner, de penser, d'échanger et donc de grandir. En d'autres termes, la littérature participe à la formation de l'individu et au développement de sa capacité de réflexion.

Pour aborder des textes littéraires à l'école élémentaire, il est essentiel de faire émerger une démarche interprétative chez les élèves, afin qu'ils développent des compétences et des stratégies d'interprétation et de compréhension fine. Pour cela nous avons mis en place, lors de notre stage, un dispositif pédagogique fondamental en littérature : la lecture en réseaux. Afin de faire fonctionner ce dispositif nous avons utilisé le débat interprétatif. Très présent dans notre séquence de littérature, c'est à partir du débat interprétatif que nous avons cheminé notre réflexion. Ce type de débat consiste à prendre en compte le processus réflexif des élèves, il s'agit de confronter des compréhensions différentes et ainsi ouvrir une discussion sur ce qu'évoque le texte. Enseignants et élèves réfléchissent ensemble aux enjeux qui sont au cœur de l'œuvre, car le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné. Le rôle de l'enseignant est de guider les élèves vers les diverses interprétations rendues possibles par l'auteur. Pour parvenir à une compréhension approfondie des textes littéraires, il est intéressant de travailler en résonance et d'organiser des réseaux d'albums. Le dispositif du réseau apparaît comme un moyen privilégié de compréhension et d'interprétation des albums complexes, il permet également le développement de la culture littéraire. Ce processus littéraire permet de dépasser des obstacles de compréhension, et permet de construire du sens. Par ailleurs, un réseau d'albums n'est pas un simple regroupement de textes, il donne la possibilité aux jeunes lecteurs de pénétrer avec plus de finesse une œuvre autrement inaccessible. À travers notre réseau, nous avons cherché à faire entrer progressivement des élèves de CP dans des récits ambigus, mêlant rêve et réalité, ou rêve et jeu de l'imagination. Il est composé de quatre ouvrages, issus de la liste de référence de littérature au cycle 2 : *Train de nuit*, de John Burningham, *Lolotte* d'Alan Mets, *Max et les maximonstres*, de Maurice Sendak et *Zigomar n'aime pas les légumes*, de Philippe Corentin. Pour sélectionner ces différents albums, nous avons d'abord procédé à une « lecture experte », afin de repérer les

diverses résistances des textes. Cela nous a permis de dégager des axes d'entrée dans les œuvres, et de mettre en place des dispositifs et des activités adaptés.

Notre travail de recherche interroge le principe des mises en réseaux littéraires : comment faciliter la construction du sens et la démarche interprétative d'albums complexes grâce au dispositif de la lecture en réseaux ?

Nous tenterons de répondre à ce questionnement à travers une partie théorique, dans laquelle nous reviendrons sur la place de la littérature au cycle 2, le dispositif littéraire de la mise en réseaux, puis sur une présentation des albums et de leurs résistances. Dans un second temps, nous présenterons les intérêts et les grandes articulations de la séquence mise en œuvre. Puis il s'agira d'analyser la mise en œuvre de notre séquence, par rapport aux éléments théoriques dont nous disposons, pour identifier le rôle de la mise en réseau dans la démarche interprétative et la construction du sens.

# I. Cadre théorique

## A. Place de la littérature au cycle 2

### a) La lecture littéraire

La lecture littéraire est porteuse d'un ensemble de références qui permet à chaque lecteur d'organiser sa fonction psychique avec le vécu et la sensibilité qui lui sont propres. Le « sens » dans la lecture a longtemps été conçu comme quelque chose de fixe. Il connaît une évolution qui va de pair avec une évolution de la lecture littéraire à l'école primaire. Dans les années 1970 et 1980 de nombreux rapports mettent en cause la compétence de l'institution scolaire à faire connaître la littérature aux élèves et, à leur donner l'envie de lire. En effet, avec la mise en place des évaluations nationales à la fin des années 1980, un constat est établi : les élèves français présentent des difficultés de lecture et de compréhension de texte. Le rapport au texte littéraire se construit, l'institution scolaire a reconnu la place essentielle de la littérature jeunesse dans la formation des jeunes élèves. Cette légitimation s'est concrétisée par l'inscription de la littérature jeunesse dans les programmes de 2002 (intervention de Max Butlen dans *L'école des lettres des collèges*, revue pédagogique mensuelle, édité par L'école des loisirs, 2008-2009, n°4, p 29-30). De nouvelles propositions pédagogiques font leur apparition, telles que le débat interprétatif et la mise en réseaux de textes. La lecture littéraire ne consiste donc pas à seulement faire entrer le texte dans la tête : le sens est dans l'interaction entre le texte et les connaissances mais aussi entre le texte et la sensibilité, les valeurs, l'expérience de vie du lecteur. D'après Catherine TAUVERON dans *Lire la littérature à l'école* (2002), la lecture littéraire met en avant plusieurs caractères essentiels ; cela demande tout d'abord de se créer une posture de lecteur, de se mettre en quête d'indices enfin de se préparer à accomplir un travail d'interprétation, c'est-à-dire un travail conscient de recherche de signification.

Un texte littéraire est toujours lacunaire : l'auteur laisse des zones d'ombre, pour permettre au lecteur de mobiliser ses ressources intellectuelles et culturelles. En ce sens, l'élève est invité à « construire une cohérence qui en tant que telle n'est pas le propre du texte mais une potentialité qui prend corps par et à travers la lecture » (TAUVERON (1999) *Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation*). Pour comprendre un texte littéraire l'élève doit, dans un premier temps, passer par une phase de tâtonnement. Durant cette phase d'incertitude, de recherche, l'élève doit parvenir à développer sa propre stratégie, son propre fonctionnement pour accéder à des textes

« résistants ». Les stratégies efficaces ne se construisent pas seulement de manière individuelle mais également au sein du groupe. Un texte est « une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc » précise Umberto ECO<sup>1</sup>. Il s'agit donc de stimuler une pratique interprétative ce qui implique la confrontation avec les élèves, confronter des compréhensions différentes et ainsi ouvrir un débat sur ce qu'évoque le texte. Il peut y avoir des réponses sensiblement différentes en fonction des cadres de référence retenus : compréhension et interprétation sont deux actes simultanés ou complémentaires mais toujours interdépendants. Comprendre, c'est pouvoir redire le texte. En retranscrivant le texte l'élève restructure les éléments du texte de façon personnelle. À travers le rappel de l'histoire l'élève sélectionne les éléments les plus importants pour lui, ce qui traduit sa façon singulière de comprendre l'histoire (GIASSON *La compréhension en lecture* (1990)). La verbalisation personnelle de l'histoire augmente la compréhension du lecteur. Un texte peut conduire à des interprétations différentes qui doivent être acceptées tant qu'elles ne sont pas en contradiction avec le texte. En effet, si chaque lecteur possède une certaine latitude par rapport au texte, cela ne signifie pas pour autant une totale liberté d'interprétation.

Quoi qu'il en soit, il est nécessaire que la capacité à interpréter, constitutive du « savoir lire », soit développée dès l'apprentissage de la lecture. Ceci implique que les textes donnés à lire en littérature, et ce dès le CP, ne soient pas lisses et plats. Ils doivent être au contraire "résistants", la lecture ne devenant plaisir que si la créativité du lecteur entre en jeu. Dans l'activité de lecture littéraire, la posture du lecteur comprend inévitablement une part de création et c'est cette faculté d'interprétation que l'enseignant doit encourager chez les élèves. D'après le document *Livres et apprentissages à l'école* du ministère de l'éducation nationale (1999), la lecture littéraire offre « une autre façon de dire, en mots et en images, les choses essentielles qui aident à grandir, à réfléchir, à échanger ».

## **b) La lecture littéraire au cycle 2 : objectifs et enjeux**

Le cycle 2 apparaît essentiellement comme le cycle de l'apprentissage de la lecture. Cependant, il est nécessaire de ne pas oublier la dimension littéraire de la lecture. Les préoccupations liées aux apprentissages fondamentaux pourraient faire négliger l'entrée en littérature. Hors, dans le bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale du 19 juin

---

<sup>1</sup> MARCOIN, F. (1989). Le texte est un système paresseux. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, n°1, p103-119.

2008, il est précisé que les élèves de cycle 2 « s'entraînent à écouter et à comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions ». Au terme du cycle des apprentissages fondamentaux un élève doit être capable de :

- « manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte, identifier les personnages principaux d'un récit.
- Raconter une histoire déjà entendue en s'appuyant sur des illustrations.
- Décrire des images, des illustrations... ».

L'objectif majeur et global est donc de comprendre les textes, ce qui suppose des objectifs intermédiaires, précis, qui vont permettre de définir l'action pédagogique. Au cycle 2, comprendre suppose de pouvoir reformuler l'histoire avec ses propres mots. L'élève procède à la sélection des éléments qui lui semblent les plus importants concernant ; les personnages et leurs actions, leur personnalité, les lieux où se déroulent ces actions, des éléments temporels du texte et enfin, sur les relations entre les personnages. Le travail sur la compréhension doit toujours être rendu explicite, en effet, « l'élève peut apprendre à comprendre » (Lire au CP, programme d'école primaire\_ juin 2008) : apprendre une posture de lecteur ; donner des stratégies ; rendre le processus transparent en expliquant quoi, quand, comment, pourquoi; distinguer les enjeux de l'activité ; fixer des règles d'action ; centrer l'attention sur les procédures ; analyser les obstacles, dégager, quand on a réussi, les stratégies de succès, s'appuyer explicitement sur les erreurs et les réussites. Les élèves doivent vivre la compréhension comme un processus dynamique qui intègre la consigne de lecture, la situation antérieure, les connaissances de l'enfant. C'est pourquoi, « après une lecture, il ne s'agit pas de poser des questions de compréhension, mais bien d'engager avec la classe ou avec un petit groupe d'élèves un débat sur le sens du texte qui est systématiquement arbitré par le maître en retournant à des passages du texte » (Lire au CP, programme d'école primaire\_ juin 2008). La progression dans le texte conduit à réajuster la compréhension.

### **c) La démarche de la lecture littéraire au cycle 2**

La lecture littéraire a une place doublement importante au Cycle 2. D'une part, elle s'inscrit dans la continuité du travail fait à la maternelle et, d'autre part, elle assoit les bases nécessaires à la lecture littéraire au Cycle 3. D'après les programmes de l'école primaire de 2002, puis de 2008, « Comme à l'école maternelle les textes littéraires (albums d'abord,

nouvelles ou courts romans ensuite) doivent être au cœur des activités de l'école élémentaire. Le plus souvent, ils sont rencontrés par la médiation des lectures à haute voix de l'enseignant. Les élèves tentent ensuite de reformuler dans leurs propres mots le texte entendu ». Dans un premier temps, le travail se fait à l'oral, dans la continuité de ce qui a été fait en maternelle, d'où l'importance de la lecture magistrale régulière de textes littéraires, à partir desquels s'engagent les échanges oraux. L'élève doit pouvoir reformuler, avec ses propres mots, un texte entendu. La verbalisation et le travail du langage oral prépare l'élève à une meilleure compréhension des textes. Tant qu'il ne maîtrise pas suffisamment l'identification des mots, le travail sur la compréhension devra se faire essentiellement à l'oral puis progressivement sur des textes courts adaptés à l'âge et à la culture des enfants (qui ne se réfèrent pas à des domaines ou des connaissances ignorés de la plupart des élèves). Il est nécessaire de rappeler que « la compréhension d'un texte n'est pas une procédure innée : on peut oraliser un texte très tôt correctement et ne pas en avoir compris le sens. Il existe un certain nombre d'activités que l'enseignant doit mener, avant même que l'enfant sache lire de manière fluide, afin de développer la compréhension » (Lire au CP, programme d'école primaire\_ juin 2008). Ainsi, l'enseignant, dans sa lecture, peut organiser des découpages qui permettent aux élèves d'appréhender les étapes du récit, de construire des synthèses successives, d'anticiper sur une suite possible. Ce travail de construction de synthèse est essentiel et doit se faire avec des petits groupes d'élèves pour ceux qui sont en difficulté : il s'agit essentiellement de pouvoir dire de qui ou de quoi parle ce texte (le thème) et ce qu'il dit (le propos), de le formuler en quelques phrases simples. On est là sur l'explicite du texte. Cependant, à l'oral, on ne doit pas se limiter à une compréhension littérale des textes. Effectivement, « il est important de ne pas en rester à une compréhension littérale mais de favoriser l'expression d'inférences voire d'interprétations ». (Lire au CP, programme d'école primaire\_ juin 2008). L'enseignant doit engager ses élèves à retrouver les informations implicites qui sont à leur portée : cela implique un questionnement précis sur l'implicite (même sur ce qui peut paraître le plus évident).

### **e) Le choix des lectures littéraires**

Le choix des lectures littéraires doit être réalisé de façon attentive. On peut se référer à ce que précise Catherine TAUVERON à propos du choix des livres : « Il convient de leur présenter [aux élèves], à côté de textes faciles qu'il ne faudrait en aucune manière évincer, des textes qui posent des problèmes de compréhension et d'interprétation, en d'autres termes des textes « résistants » (qu'on opposera à leurs contraires, les textes « collaborationnistes » qui

devançant les difficultés de leurs lecteurs), étant entendu aussi que la lecture ne devient un plaisir que si la créativité entre en jeu et que si le texte offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve » (Tauveron 2002). Les enseignants doivent mettre en avant des lectures dont l'incompréhension est délibérément programmée. Ainsi, les élèves sont invités à mobiliser leurs ressources intellectuelles et culturelles pour franchir les obstacles à l'intelligibilité du texte. Ils mettent en œuvre toutes leurs aptitudes pour parvenir à construire du sens. En effet, la littérature jeunesse met en scène des récits qui détournent volontairement la compréhension immédiate. Ce type de textes invite l'élève à une relecture, il doit judicieusement relever des indices, parfois ambigus, pour être sur la piste de la compréhension « juste ». Nous pouvons illustrer ce propos avec le choix de nos différents albums qui mettent en scène la frontière entre le rêve et la réalité. Ces récits créent un monde dont la nature et les frontières ne sont pas clairement identifiables, la sphère du rêve engendre une confusion et semble créer plusieurs réalités. Ainsi, les élèves doivent parvenir à dépasser une lecture naïve, à prendre de la distance par rapport au récit pour parvenir à une lecture littéraire et non plus uniquement référentielle. En ce sens, l'élève s'empare de la représentation que lui propose le livre et y cherche des indices, il élabore une stratégie pour atteindre une interprétation critique et non pas seulement sémantique. L'élève est invité à dépasser la compétence linguistique pour atteindre une compétence littéraire.

## **B. Le dispositif de mise en réseaux**

### **a) La mise en réseaux littéraire**

Le dispositif de mise en réseaux correspond à un ensemble de textes qui se renvoient les uns aux autres, se parlent, se répondent sans cesse. La lecture en réseaux requiert donc la participation active du lecteur. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves des dialogues et des liens existant entre les livres et les diverses œuvres lues en classe grâce au dispositif de la lecture en réseaux. Un « réseau » est un ensemble formé de lignes ou d'éléments qui communiquent ou s'entrecroisent (Larousse). Un « réseau littéraire » est alors un ensemble de textes entre lesquels des liens sont tissés par les lecteurs. Selon Christian Poslaniec (*La lecture en réseau*, IA84), écrivain français spécialiste de la littérature jeunesse, c'est une des formes essentielles de la lecture littéraire car elle renvoie à ce qu'il appelle « les petits savoirs », c'est-à-dire l'ensemble des connaissances qui permettent de lire un texte avec un « regard cultivé ». Ces « petits savoirs » se construisent dans la fréquentation des réseaux et des textes littéraires. Ils construisent et développent les compétences de lecture.



Selon Catherine Tauveron (2002), on peut considérer que le dispositif du réseau est une « mise en relation concertée de textes » dont les caractéristiques sont les suivantes. Il se fonde sur la mémoire culturelle des enfants ; il permet de favoriser le passage intersubjectif, c'est-à-dire à ce qui est commun à tous et qui en tant que tel cimente les individus les uns aux autres en leur permettant de se ressembler suffisamment pour comprendre et échanger (CNRTL, Carr.-Dess. *Psych.* 1976). Par ailleurs, il aide à la structuration des connaissances ; il permet une initiation à l'intertextualité et à l'hypertextualité. D'après Marc Escola, Gérard Genette, critique littéraire et théoricien de la littérature qui participe à la construction de la notion, l'intertextualité est la « présence effective d'un texte dans un autre » de façon explicite (la citation) ou non (plagiat, allusion). Il la distingue de l'hypertextualité, où « un texte peut dériver d'un texte antérieur, sous la forme notamment de la parodie et du pastiche » que l'on retrouve dans toute littérature à travers les innombrables liens tissés entre les œuvres.

## **b) Comment les réseaux peuvent-ils contribuer à développer les compétences de lecture littéraire des élèves ?**

Nous exposerons la position des textes officiels au sujet des réseaux, et nous verrons comment les mettre en œuvre effectivement dans une classe pour en tirer les avantages sans tomber dans les écueils majeurs de ce dispositif.

Le ministère de l'éducation nationale publie, en mars 2008, le texte *Une culture littéraire à l'école* du Ministère de l'Education nationale, dans lequel il est dit : « Les élèves de cycle 3 construisent et élargissent leur culture. Les nouvelles lectures proposées conduisent au rapprochement du texte et de l'image avec d'autres textes, d'autres œuvres, littéraires ou relevant des arts visuels. », dans la rubrique « Des œuvres à mettre en réseau : la programmation des lectures ».

Dans les programmes de 2008, en littérature, les élèves de cycle 3 « mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...) ». Le dispositif de la mise en réseau d'albums est à utiliser selon les textes officiels pour construire et développer la culture de tous les élèves, et d'explorer l'univers de la littérature. D'ailleurs, Bernard Devanne, professeur à l'IUFM de Basse-Normandie au Centre d'Alençon, est interviewé dans l'ouvrage

*Autour d'une œuvre : Rascal* où il défend l'adoption de ce dispositif dès le cycle 2 et même dès la maternelle. Selon lui, l'approche par le réseau pensée dans la continuité du cycle I au cycle III est évolutive : « explorant à l'origine la diversité pour lui donner cohérence ». Diversité (types littéraires, de récits, d'iconographies, de concepts, etc.) dans laquelle les élèves tissent des liens et identifient des auteurs, des personnages caractéristiques, des esthétiques comparables au fil du temps. La condition essentielle est que leur propre activité intellectuelle soit en jeu « sans artifice didactique et par une authentique réflexion en réseaux » en multipliant des remarques du style « c'est comme (...) ». Le réseau apparaît alors comme un « véritable itinéraire d'apprentissage » du cycle I au cycle III.

Le travail de lecture en réseaux permet de répondre aux deux objectifs d'apprentissage : l'éducation d'un comportement (mettre en relation) et la constitution d'une culture (pour nourrir la mise en relation). Selon Catherine TAUVERON, il y a quatre intérêts majeurs dans la mise en réseau littéraire (*La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements* (avril 2011)) :

- Permettre l'éducation d'un comportement de lecture spécifique qui suppose la mise en relation des textes déposés dans la mémoire culturelle du lecteur, que Bernard DEVANNE appelle " la pensée en réseaux " ;
- Construire et structurer la culture qui en retour alimente la mise en relation ;
- Permettre de résoudre les problèmes de compréhension et d'interprétation posés par un texte donné, problèmes qui trouvent leur solution dans la considération d'autres textes ;
- Multiplier les voies d'accès au texte pour s'y plonger avec plus de finesse.

Plus généralement, la mise en réseaux est un outil de construction de compétences de lecteur-interprète. Mettre en relation des textes littéraires est un processus essentiel permettant d'appréhender des textes résistants. Les chemins d'accès à l'interprétation sont ainsi multiples et c'est en regroupant les textes dans des réseaux, que l'enseignant peut aider les élèves à faire émerger le sens. Le parcours de ces chemins conduit à la construction de nouvelles compétences. D'après Catherine TAUVERON (2002), « c'est aussi au détour d'un de ces chemins que l'élève découvrira le plaisir de lire un texte littéraire qui ne révèle sa saveur qu'après un patient travail d'exploration, un lent cheminement dans l'univers du sens ». Les programmes de 2002, dont les grandes orientations sont reprises dans les documents d'accompagnement de 2008 en littérature (*Une culture littéraire à l'école*) font de ces

parcours de textes un enjeu essentiel : « Les lectures littéraires du cycle des apprentissages fondamentaux, comme celles des autres cycles, doivent donc être choisies avec soin et organisées en parcours qui permettent de retrouver un personnage, un thème, un genre, un auteur, un illustrateur... ». En ce sens, cette façon de procéder va progressivement créer une culture littéraire chez les élèves. Constituer une collection d'albums autour d'un problème repéré, c'est mettre en réseau des textes qui vont permettre de résoudre ce problème de compréhension-interprétation. Le réseau se présente comme une pluralité de voies d'accès à un même problème. C'est par l'étude de ce problème que l'obstacle peut être dépassé et qu'un apprentissage s'effectue à travers sa résolution.

Cependant, quelques limites sont à prendre en compte par l'enseignant lors de la construction et de l'exploitation d'un corpus de textes. Tout d'abord, il ne faut pas voir des réseaux partout. Il est important de varier les dispositifs de présentation des textes pour ne pas amoindrir la curiosité des jeunes lecteurs. La mise en réseau doit servir un objectif précis (exemple : découvrir l'univers d'un auteur ou le fonctionnement spécifique d'œuvres) tout en développant la culture littéraire des élèves. Le réseau ne doit pas être trop large. Par exemple, de nombreux réseaux se font sur des histoires ayant pour personnage le loup, pas seulement parce qu'ils parlent de loups, mais surtout pour comparer le traitement du personnage par différents auteurs. En effet, quelques « réseaux » sans grand intérêts sont construits autour d'un thème (ex : un lapin) que l'on va essayer de travailler dans toutes les disciplines sans avoir de sens et d'intérêts pédagogiques. Selon Catherine Tauveron (2002) « pour qu'il puisse opérer comme un révélateur, le réseau doit répondre à un problème de lecture attesté ou anticipé par le maître ». Un autre écueil peut être de pousser les élèves trop loin dans l'analyse littéraire d'un album, de les écœurer et de ne laisser plus une seule zone d'ombre pouvant étayer leur curiosité. Si tout l'album est passé au peigne fin de façon isolé, le travail enrichissant de mise en réseau n'est pas fait par les élèves et l'attitude de lecteur recherchée n'est pas adoptée. Pour finir, le réseau ne se limite pas forcément au réseau thématique. La pratique du réseau thématique est courante en maternelle, mais reste un travail de surface assez pauvre. Il est plus productif de construire des réseaux qui provoquent et suscitent de nombreux allers et retours entre les textes comme les réseaux suivants.

### **c) Typologie des réseaux littéraires selon Catherine TAUVERON**

- Réseau intertextuel : texte citant et textes cités.

« Pour pouvoir profiter pleinement d'un texte, il est indispensable de connaître les textes antérieurs et les histoires plus récentes auxquels le texte fait plus ou moins allusion. »

- Réseau intratextuel : œuvres d'un même auteur qui présentent des points communs, dialoguent ouvertement ou s'éclairent mutuellement.
- Réseau générique : textes du même genre présentant des particularités de telle sorte que des régularités et variantes puissent être dégagées, éventuellement une évolution historique.
- Réseau de scènes types, exemple : la scène de dévoilement du coupable dans une enquête policière.
- Réseau de « variantes » et reformulations d'un texte source : la connaissance des uns enrichie la compréhension des autres. Exemple : Le petit chaperon rouge, Le petit napperon rouge (H.Hugo), Le diable des rochers (G.Solotareff), etc.
- Réseau centré sur un personnage dont on explorera le plus grand nombre possible de facettes pour faire évoluer les représentations que l'on s'en fait.
- Réseau symbolique (thématique ou problématique)
- Réseau autour des éléments constitutifs du récit : point de vue, mode de narration, dialogue, etc.

Le corpus de notre séquence correspond à un réseau autour des éléments constitutifs du récit. Il s'agit d'un récit enchâssé, la présence d'un récit dans le récit. Le récit du rêve s'inscrit dans le récit de la réalité du personnage, et dont le lecteur doit bien identifier les marqueurs de l'un et l'autre.

#### **d) Progressions possibles d'une mise en réseau littéraire**

Trois possibilités existent selon Catherine TAUVERON (2002) :

- commencer, dans une démarche de résolution de problèmes, par un texte noyau difficile et problématique qui sera éclairé par les autres textes du réseau d'accès plus facile ;
- donner à lire en même temps les textes du réseau pour que s'engagent entre eux des allers et retours ;
- commencer par un texte simple dont le procédé d'écriture peut être nettement repéré et aller progressivement vers des textes utilisant ce procédé de manière plus complexe ou moins évidente.

Les albums de notre séquence ont été abordés du plus simple au plus complexe avec les élèves. Autrement dit, nous avons choisi de commencer par des albums simples dont le récit correspondant au rêve est facilement identifiable dans le récit de l'histoire vécue par le personnage. Nous étayerons ce choix dans l'analyse de la séquence.

### **C. Analyse des albums du réseau**

#### **a) *Train de nuit*, John BURNINGHAM, Père Castor Flammarion, 1999**

*Train de nuit* fait partie de la liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 2. Le thème du livre est le voyage dans ses rêves d'un enfant passionné de train. C'est aussi une histoire fantastique qui aborde le devenir écologique de notre planète.

Le livre a un format à l'italienne qui laisse une large place aux illustrations et invite le personnage à découvrir les paysages de peintures à l'huile aux contours indéfinis traduisant l'imaginaire de l'enfant. Il y a une alternance entre la peinture à l'huile, indice du rêve, et le dessin qui renvoie à la réalité. *Train de nuit* de John Burningham est l'histoire d'un petit garçon qui joue avec son train dans sa chambre. Il se couche et s'endort avec son chien-range-pyjama, son train placé au pied du lit. Et le train démarre, avec à son bord le petit garçon et son chien. A chaque arrêt, il recueille un animal dont l'espèce est menacée de disparition. L'histoire se déroule à notre époque, elle dure une nuit et les lieux traversés dans le rêve sont flous et indéterminables. Au niveau littéraire, la structure de l'histoire est très répétitive. C'est une accumulation de scènes ayant le même schéma pour chaque nouvelle rencontre, la même formule :

« -Dis donc toi ! Que fais-tu là ? Allez, ouste ! »

« S'il vous plaît, laissez-moi monter dans votre train. Les hommes (...). Bientôt il ne restera plus un(e) seul(e) d'entre nous. »

#### **Les difficultés de l'album :**

Les difficultés que peuvent rencontrer les élèves dans la compréhension de cet album sont, tout d'abord, le passage de la réalité au rêve bien que la transition soit explicite car on voit le petit garçon s'endormir dans son lit avec son chien-range-pyjama. Les jeunes lecteurs ne maîtrisent pas totalement la notion du temps, c'est pourquoi il faut faire porter leur attention sur la durée du rêve. La maman dit au début « tu dois te lever tôt demain pour aller à

l'école », et à la fin « debout et vite ou tu vas être en retard pour l'école ». Par ailleurs, la nature des personnages rencontrés dans le rêve peut porter à confusion car on les découvre animés dans un premier temps, puis au réveil du petit garçon, sa maman constate la « ménagerie » dans la maison.

### **b) *Max et les Maximonstres*, Maurice SENDAK, L'école des loisirs, 1973**

Sélectionné dans la liste des ouvrages de référence pour le cycle 2, *Max et les Maximonstres* y est mentionné comme un "classique" de la littérature de jeunesse. Son succès n'est pas prévisible lors de sa parution en 1963 aux Etats-Unis. En effet, le livre est alors censuré car jugé trop sombre et inquiétant pour les enfants. Il reçoit la Médaille Caldecott en 1964 qui récompense aux Etats-Unis le meilleur ouvrage illustré pour enfants. Plus tard, il fait l'objet de nombreuses adaptations (cinéma, opéra, dessins animés, etc.)<sup>2</sup>.

Le livre raconte l'histoire de Max, qui joue un soir chez lui, commettant des bêtises dans un costume de loup. Pour le punir, sa mère l'envoie au lit sans dîner. Dans sa chambre, une mystérieuse jungle surgit de son imagination, et Max part en voyage au pays des Maximonstres (the Wild Things). Ce sont des monstres horribles à faire peur, mais Max les soumet de son regard effrayant, et il est fait roi des Maximonstres. Cependant, il se sent seul, regrette sa maison, et retourne dans sa chambre. Il y trouve son souper qui l'attend, « encore tout chaud ».

L'illustration joue un vrai rôle dans le livre. Elle accompagne la place du rêve dans l'histoire. Le livre débute par un texte de cinq courtes lignes sur la page de gauche. Cantonnée à la page de droite, l'illustration va grandir de page en page, jusqu'à occuper tout l'espace lorsque la chambre de Max devient forêt. Les illustrations débordent alors peu à peu sur la page de gauche et en viennent à prendre toute la largeur du livre déployé. Le texte diminue pour enfin disparaître complètement. Suivent six pleines pages sans texte : c'est le moment où la « fête épouvantable », le rêve, bat son plein. « Ça suffit », décide alors Max, et le texte réapparaît dans le bandeau du bas, dont la taille augmente jusqu'à reprendre sa place dans la page de gauche, tandis que les illustrations réintègrent celle de droite pour traduire la sortie du rêve.

#### **Les difficultés de l'album :**

Comme dans tous les albums choisis, la première difficulté de compréhension

---

<sup>2</sup> PETIT, L.P. (2009-2010). Maurice Sendak et ses Maximonstres. *L'École des lettres*, n°3, p35-40.

correspond au passage de la réalité au rêve. Dans *Max et les Maximonstres*, la transition est plus implicite car on ne voit pas le personnage s'endormir. Il est debout et a simplement les yeux fermés. En ce qui concerne l'identification du rêve, il peut être difficile pour les élèves de prendre conscience que le voyage n'est pas réel mais imaginé par Max, difficulté accrue par l'aller-retour en bateau. Le texte présente des éléments qui trompent l'évaluation de la durée du rêve. On trouve à la fois « il navigua nuit et jour (...) pendant des semaines (...) plus d'un an », et « son dîner qui l'attendait. Tout chaud. » à son retour. De plus, la lune est en croissant au début du livre et devient pleine et bien ronde à la fin, alors que son repas l'attend « tout chaud ».

### **c) *Lolotte* d'Alan METS**

L'album *Lolotte* raconte l'histoire d'un ours, Lolotte, qui s'ennuie. Alors, il décide de peindre une baleine, cette baleine va devenir vivante. C'est là que l'aventure commence, Lolotte se retrouve au milieu de la mer, il joue avec la baleine, qui l'emmène au Groenland. Mais Lolotte se réveille dans sa baignoire. Il va à la piscine avec son cousin Charlie et rencontre la baleine de son rêve.

Le livre *Lolotte* se dessine selon le schéma suivant : « réalité / histoires de rêve / réalité ». Dans ce schéma la « réalité » est elle-même un premier degré de fiction. L'album commence avec l'identification du personnage, la raison de son assoupissement, ensuite il se poursuit avec les aventures du personnage dans le rêve et enfin, le lecteur prend conscience que le personnage fait un rêve et pense qu'il se réveille. Dans cet album, l'histoire du rêve est relativement explicite car le personnage utilise clairement le mot « rêve » ; lorsque la baleine sort du dessin Lolotte s'étonne et précise « je rêve ou quoi ? », de plus quand il semble se réveiller, il réutilise le terme « rêve » et annonce « j'ai fait un drôle de rêve ». Ces deux formules indiquent l'entrée et la sortie du rêve du personnage. À partir de la première formule, le lecteur commence à voir des choses impossibles, oniriques. Toutefois, à la fin de l'histoire le doute s'installe, rêve et réalité semblent intimement mêlés. On retrouve des objets du rêve dans la réalité. Dans cette œuvre littéraire, le rêve et la réalité semblent communiquer, ce ne sont pas deux mondes clairement distincts. Le récit efface les frontières entre les deux mondes : après son réveil Lolotte retrouve la baleine de son rêve dans la piscine municipale. La baleine va l'emmener voir ses cousins du Groenland. Le lecteur est alors invité à s'interroger sur le caractère réel ou onirique de la situation, ou plus exactement il se demande s'il se trouve dans le rêve ou l'imagination du personnage. De plus, le cousin Charlie

ressemble étrangement à un ours blanc. La pertinence de cette lecture repose sur ce problème de repérage qui soulève obligatoirement plusieurs questions. La lecture de l'album *Lolotte* appelle nécessairement à l'interprétation, la fin de l'histoire reste ouverte. En ce sens, le lecteur possède une certaine liberté, il n'est pas invité à comprendre, à trouver le sens, mais plutôt à construire du/des sens, à interpréter.

### **Les difficultés de l'album :**

La difficulté pour les élèves est de comprendre le rôle de la baleine, et de son existence, entre rêve et réalité. Difficulté à distinguer le monde onirique, l'imagination du personnage et la réalité.

#### **d) *Zigomar n'aime pas les légumes* de Philippe CORENTIN**

Tout commence le jour où une souris, Pipioli, veut apprendre à voler. C'est le merle, Zigomar, qui lui propose des séances d'initiation. Après plusieurs essais, la souris semble être capable de voler et les deux animaux se retrouvent prisonniers de légumes prêts à leur imposer des châtiments identiques à ceux qu'on leur fait généralement subir en tant que légumes. Prise d'angoisse, la souris appelle sa mère qui vient à leur secours et leur propose un goûter (tarte aux noix et aux cerises) que la petite souris refuse de manger. Ceci est une première version de l'histoire qu'on lirait sans s'apercevoir qu'en fait, lors de ses essais, la petite souris fait une chute et perd connaissance.

Tout l'épisode des légumes se donne dès lors à lire comme le récit de son cauchemar. Cependant, rien dans le texte ne signifie explicitement ce passage et les indices à l'image se réduisent à des changements – quasi imperceptibles à la première lecture – des vêtements des personnages. L'album joue sur le passage invisible d'un plan fictionnel à un autre et la fin de l'album montre comment la fiction, par le biais du cauchemar, vient déborder sur la réalité, ce qui est un des traits récurrents dans l'œuvre de Corentin.

De plus, l'auteur joue sur le signal conventionnel du début d'un album pour signifier qu'il peut constituer aussi bien un signal qu'un leurre, en tout état de cause un signe qui interroge les frontières du récit, les marques des différents plans de fiction. Effectivement, les lecteurs peuvent se demander où commence le récit. La première page de l'album est en fait une scène non signalée du cauchemar de la souris où on la voit en compagnie du merle et que le narrateur présente de la manière suivante : « C'est un oiseau et un autre oiseau ». Le récit ne commence pas où il semble commencer. En fait, on peut même s'interroger sur les



possibilités et les impossibilités de son énonciation dans la mesure où le moment de l'énonciation est situé dans le temps du cauchemar, c'est-à-dire précisément un temps qui n'a pas de réalité. Dès lors, on a affaire à une énonciation qui n'a pas véritablement d'origine temporelle. Ainsi par ce jeu de leurre sur le début, Corentin entraîne ses jeunes lecteurs dans le jeu de la parole fictionnelle, soulignant le caractère singulier de toute fiction dont les frontières sont nécessairement mouvantes et perméables.

### **Les difficultés de l'album :**

La chronologie de l'histoire n'est pas linéaire, le livre commence par une image du rêve pour repartir au début de l'histoire le jour où tout commence. Le personnage Pipioli imagine, voit des choses qui ne sont pas réelles alors qu'il est éveillé ; nous ne sommes pas encore dans le rêve et il perçoit une scène onirique : un lapin qui vole. Cependant, l'entrée dans le rêve n'est pas explicite, certains détails nous indiquent cette entrée mais ils sont difficilement perceptibles. Pour des élèves lecteurs : le langage des légumes est difficilement déchiffrable.

## **II. Analyse de la séquence**

### **A. Présentation de la séquence**

Nous avons réalisé une séquence portant sur un réseau d'albums de la littérature de jeunesse. Avant d'en faire l'analyse, nous allons replacer cette séquence dans son contexte de mise en œuvre, dégager l'intérêt quelle porte et exposer ses grandes articulations.

#### **a) Le contexte**

En binôme, nous avons effectué un stage de pratique accompagnée dans une classe de CP à Annecy, stage lors duquel la séquence a été mise en œuvre. Les élèves étaient au nombre de vingt-six. Une mineure partie d'entre eux commençait à lire des textes de façon assez fluide. Le reste, la majorité des élèves, déchiffrait seulement quelques mots dans les phrases.

La pratique littéraire était, au moment où nous étions dans la classe, séparée de l'apprentissage de la lecture. La méthode de lecture utilisée dans l'école est celle de Sabine CHRISTOPHE et Patrick STRAUB, éditée chez Accès ; c'est l'histoire de Patati Patata, qui

s'appuie sur l'album *Le secret de la planète bizarre*, dont la trame doit donner du sens à la gestuelle et à l'apprentissage du code. En classe, les élèves participaient à des ateliers de reconnaissance, de fabrication et de lecture de mots. De plus, un travail de lecture d'un album *Viens jouer avec moi Petite souris !* de Robert Kraus, avait débuté. En classe entière, les élèves avaient un temps pour déchiffrer une page de l'album, un d'entre eux la lisait à haute voix avec l'aide de l'enseignante, puis ils devaient la relire à la maison le soir. L'enseignante encourageait les élèves à s'aider de l'illustration pour déchiffrer certains mots. L'album, très simple sur le plan de la compréhension, est seulement un support pour l'activité technique de lecture : apprendre et automatiser la correspondance graphèmes/phonèmes, travailler la procédure directe de reconnaissance orthographique de certains mots récurrents, travailler la procédure indirecte (lexicale) de déchiffrement de mots et entraîner à une lecture fluente.

En parallèle de l'apprentissage de la lecture, les élèves développaient une pratique littéraire. La classe terminait la découverte d'un réseau littéraire portant sur différentes versions du *Petit Chaperon Rouge* dont le fil rouge reposait sur le statut du personnage. Dans le coin lecture, les élèves, regroupés autour des albums, se sont exprimés sur leurs mises en réseaux personnelles, les liens qu'ils avaient tissés entre les albums pour clore la séquence. C'est pourquoi on peut dire qu'il y avait d'ores et déjà une pratique littéraire dans la classe, notamment grâce à l'utilisation du dispositif de mise en réseaux, qui a favorisé l'introduction et la mise en place de notre séquence.

### **b) Intérêt de la séquence : la frontière entre le rêve et la réalité**

L'objectif de notre séquence est l'identification de la frontière entre le rêve et la réalité, et la différenciation entre ces deux espaces-temps dans les albums de littérature de jeunesse grâce au dispositif de mise en réseaux. Plus globalement, il s'agit de travailler les compétences de compréhension et d'interprétation des élèves. Pour cela, nous avons utilisé quatre livres dont la complexité et les résistances ont été présentées en première partie de ce mémoire.

Le niveau de classe pour lequel nous avons construit la séquence a encouragé notre choix. Au CP, l'apprentissage de la lecture prend parfois le pas sur les activités de lecture littéraire. Les enseignants focalisent l'attention des élèves sur le principe alphabétique : comprendre qu'à une lettre isolée ou à un groupe de lettres (graphème) correspond un

son (phonème), et sur l'apprentissage du code. Cependant, la lecture ne se résume pas à ces aspects. Elle est le résultat d'une action d'identification et d'une action de compréhension. Si nous voulons que les élèves travaillent leurs compétences de compréhension fine, une lecture reposant sur des textes littéraires doit être menée pour donner du sens à une simple lecture d'identification des mots. Dans les programmes de 2002, l'introduction du terme « interprétation » a d'ailleurs engagé une nouvelle façon d'enseigner la compréhension : lire de façon littéraire. Notre séquence s'engage dans cette voie qui consiste à un travail interprétatif dès le cycle 2. Il s'agit d'explorer les aspects ouverts des œuvres littéraires pour débattre et s'interroger dans le respect des droits du texte et des droits de l'auteur pour que les élèves construisent leur propre compréhension. Ainsi, Yves Reuter dans *Les Chemins de la littérature au cycle 3*, indique que dans l'activité de compréhension il s'agit de « retrouver un sens que l'on postule « premier », « littéral », partagé par une communauté culturelle, relativement indiscutable, explicite ou explicitable sans grandes dissensions ». Alors que dans l'interprétation, selon lui : « on quitte le terrain du « sens premier » pour ceux du ou des sens seconds, de la construction du sens, des intentions et des effets de sens. ».

Compréhension et interprétation ont un caractère interactif indissociable dans la mesure où l'une et l'autre sont le fruit d'allers et retours incessants entre prises d'indices objectives dans les textes et errances subjectives selon Catherine TAUVERON (1999).

Notre choix a été de traiter le thème de la frontière entre rêve et réalité car de nombreux livres pour la jeunesse utilisent ce procédé qui amène le personnage dans des « réalités » distinctes, sans pour autant que le jeune lecteur comprenne réellement où se déroule l'action. S'y ajoute le fait que les enfants ont l'habitude d'entendre ou de voir des histoires relevant de l'imaginaire. C'est pourquoi pour eux, il n'y a rien de choquant ou d'anormal à voir une souris qui réussit à apprendre à voler. En effet, l'identification des frontières entre le rêve et la réalité nécessite une attitude de lecteur particulière. Les indices présents dans le texte et/ou dans les illustrations, parfois subtils, sont à relever. Des hypothèses peuvent être élaborées. Une réelle attention doit être portée à ces détails pour prendre conscience du changement d'univers du personnage sans quoi le lecteur termine le livre sans en avoir compris le sens.

Le dispositif de mise en réseaux nous a semblé intéressant. Par ce biais, nous souhaitons que l'approche des élèves - face à la multiplicité des livres choisis traitant de la frontière entre le rêve et la réalité - les pousse à mettre en place des stratégies pour les

comprendre. L'élève est actif dans la construction du sens. Qui dit stratégie de lecture dit élaboration d'une attitude de lecteur plus approfondie et développée.

### **c) Les grandes articulations de la séquence**

Notre séquence s'organise autour de plusieurs axes. Afin d'en avoir une vue d'ensemble, nous allons présenter les grandes articulations de notre travail (pour plus de détails : Plan de séquence ANNEXE 1).

#### **1<sup>ère</sup> phase : découverte des albums**

Tout d'abord, nous avons présenté les quatre livres durant les premières séances. Chaque livre a fait l'objet d'une séance lors de laquelle les élèves étaient assis en demi-cercle, écoutant la lecture magistrale accompagnée d'une projection du livre en grand format grâce à un vidéoprojecteur. La projection permet à tous les élèves de voir les détails des illustrations et le texte. Nous avons différencié les entrées dans chacun des livres (cf. II.B) pour ne pas créer une habitude lassante et pour dynamiser et diversifier l'approche de chaque œuvre. Puis, toutes les lectures ont été suivies d'un débat interprétatif (cf. II.B) qui a nécessité un questionnement très ouvert de notre part afin de ne pas orienter les réponses et remarques et de ne pas fausser la compréhension et l'interprétation des élèves (cf. ANNEXE 2).

Pour le premier et le deuxième album, nous avons suscité leur attention sur les points communs qu'ils présentaient, notamment celui du passage de la réalité au rêve encore assez évident dans ces deux premiers albums. Dans une première activité, ils ont représenté le rêve de chaque personnage afin de focaliser leur attention sur la différence « rêve-réalité » par la suite (cf. ANNEXE 4 et 5). Pour les albums suivants, nous ne l'avons pas fait car l'intérêt de la mise en réseaux est qu'ils tissent eux-mêmes des liens qui les aident à mieux comprendre les albums les plus résistants.

#### **2<sup>ème</sup> phase : approfondissement des résistances**

Dans un deuxième temps, nous avons décidé de laisser une ou deux séances pour éclaircir quelques zones d'ombre dans la compréhension de l'album *Zigomar n'aime pas les légumes* de Philippe Corentin. Comme nous l'avons évoqué en première partie, il présente plus de résistances de compréhension que les autres albums.

Nous avons élaboré une activité ayant pour objectif de mieux comprendre la chronologie de l'histoire. Les élèves, par groupe de quatre, disposaient de plusieurs

illustrations de l'album et devaient les coller pour créer une frise chronologique des actions des personnages. La difficulté reposait sur le fait de ne pas se fier à l'ordre des illustrations du livre, les élèves ayant tendance à recopier la succession des pages de l'album. De plus, ils se heurtaient à des compréhensions et des interprétations différentes des leurs qui pouvaient les remettre en question lors du travail de groupe. Les élèves en plein conflit socio-cognitif, élément moteur du développement dans la théorie du psychologue Lev Vygotski, se confrontent à plusieurs aux problèmes ce qui permet à l'enfant de prendre conscience du point de vue d'autrui et à reformuler le sien, à choisir la solution la plus adéquate.

S'en est suivi une sélection de notre part de trois types de frise représentatifs des erreurs produites parmi l'ensemble des productions. Une mise en commun et un débat a été fait au tableau pour créer la frise chronologique juste qu'aucun groupe n'avait réussie à élaborer.

### **3<sup>ème</sup> phase : regroupement des œuvres**

Après avoir présenté et travaillé la compréhension et l'interprétation de chaque œuvre, nous avons choisi de les regrouper pour approfondir le travail.

Pendant une séance, les élèves ont dû classer les œuvres de la plus simple à la plus complexe selon eux (cf. ANNEXE 3). Tous les livres réunis étaient à leur disposition. Cette activité a été une première mise en commun de tous les albums dans leur esprit, autour d'un même support et à un même moment. Les productions nous ont permis de prendre conscience des sensibilités de chaque élève, et de leur niveau de compréhension des œuvres autant que des résistances qu'elles ont réellement présentées pour certains.

Les deux séances suivantes avaient pour objet l'introduction et l'entraînement à la démarche de prise d'indices. Tout d'abord, nous avons photocopié les pages clefs des albums qui correspondaient au passage de la réalité au rêve. Les élèves devaient entourer les indices marqueurs du rêve dans les illustrations et dans le texte pour les plus avancés. Après une mise en commun collective, ils ont appliqué cette démarche sur l'ensemble des pages clefs des œuvres afin de s'entraîner à repérer les indices que l'auteur livre au lecteur (cf. ANNEXE 6 et 7).

### **4<sup>ème</sup> phase : bilan**

Pour terminer la séquence, nous avons fait un bilan oral de notre travail en groupe classe. Les élèves ont mis en évidence les correspondances entre les albums, les démarches utilisées (prise d'indices), les difficultés et incompréhensions de certains albums, notamment

*Zigomar n'aime pas les légumes* de Philippe Corentin. De plus, nous avons interrogé le groupe pour savoir si des élèves connaissaient d'autres albums qu'on pouvait relier aux quatre albums travaillés afin qu'ils enrichissent leur mise en réseaux d'albums.

Pour finir, nous avons décidé d'aller plus loin dans l'analyse des albums. Il s'agissait de comparer les déclencheurs du rêve présents dans chaque livre. Déjà mis en évidence lors des débats interprétatifs, nous les avons identifiés clairement et les élèves sont entrés en action. L'activité consistait à vivre ce passage d'un état (la réalité) à un autre (l'imaginaire) en le mimant. D'abord séparément, puis collectivement, les élèves mimaient ce passage différent selon le livre que nous leur présentions, par exemple s'endormir puis conduire un train dans *Train de nuit* de John Burningham.

## **B. Éclairage sur notre séquence**

### **a) Le choix de la progression**

Parmi les trois progressions de Catherine Tauveron (cf partie I), nous avons choisi celle qui consiste à commencer par un texte simple pour aller progressivement vers des textes utilisant ce procédé de manière plus complexe. Pour démarrer, nous avons fait une première lecture d'adulte comme Christian Poslaniec, écrivain français spécialiste de la littérature jeunesse, le recommande (c'est-à-dire une lecture lors de laquelle nous avons relevé nos doutes et ce qui pourrait potentiellement être résistant selon nous). Nous avons traité les questions que l'album nous inspirait. Il s'agissait d'identifier les résistances de chaque album pour construire notre progression.

### **Ordre de présentation des albums : du plus simple au plus complexe**

n°1 : *Train de nuit* de John Burningham

n°2 : *Lolotte* d'Alan Metz

n°3 : *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak

n°4 : *Zigomar n'aime pas les légumes* de Philippe Corentin

Selon nous, *Train de nuit* de John Burningham est l'album qui provoque le moins de résistances chez les jeunes lecteurs car le passage entre la réalité et le rêve est conventionnel – un enfant qui s'endort dans son lit – et facilement identifiable. De plus, le procédé d'écriture basé sur la répétition rend l'action plus facile à comprendre. La difficulté qui reste plus

délicate est l'analyse des illustrations au dessin et en peinture à l'huile.

Vient ensuite *Lolotte* d'Alan Metz, dans lequel la frontière entre le rêve et la réalité n'est pas illustrée par un personnage qui s'endort ou ferme les yeux. La fin de l'album ajoute une difficulté supplémentaire car elle est ouverte. Le lecteur doit interpréter le livre pour se construire une fin à l'histoire.

*Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak engendre, à notre avis, plus de difficultés de compréhension que les deux albums précédents. En plus d'une transition subjective de la réalité au rêve, le personnage imagine un univers dont le lien avec la réalité n'est pas évident pour de jeunes lecteurs. La résistance supplémentaire dans cet album joue sur la notion de temps. Le lecteur est induit en erreur par des indications temporelles exagérées, et même laissé dans le doute jusqu'à la fin concernant la temporalité puisque les indices restent partiellement brouillés (la lune en contradiction avec le repas chaud).

Pour finir, *Zigomar n'aime pas les légumes* de Philippe Corentin est le plus complexe des albums. Même si on voit le personnage évanoui, le passage de la réalité au rêve est très implicite. La plus grande résistance de tous ces livres réunis se trouve dans cet album. Il s'agit de la chronologie non linéaire de l'histoire qui nécessite des allers et retours de la part du lecteur. Bien qu'elle ne repose pas directement sur le procédé situé au cœur de notre séquence : le récit dans le récit, elle en entrave la compréhension car il faut encore plus identifier et suivre les marqueurs du rêve.

## **b) Avantages, inconvénients et avis des élèves sur la progression**

**Avantages :** Étant donné notre manque d'expérience en matière d'enseignement de la littérature, nous avons préféré choisir cette progression. Elle présente moins de risques à nos yeux susceptibles d'entraver la réussite de la séquence. Commencer par le plus évident était une manière de nous « lancer » dans les séances de lecture littéraire, de nous laisser le temps de prendre confiance avant d'affronter les plus importantes errances interprétatives des élèves sur les albums complexes.

**Inconvénients :** Le choix d'une telle progression est confortable pour nous, mais présente des inconvénients concernant le processus de mise en réseaux. Dans notre cas, la compréhension se construit sur un schéma classique avec des bases solides (l'enfant qui s'endort dans son lit et rêve de ses jouets) pour petit à petit aller vers plus de complexité et une remise en question de ce schéma (passage de la réalité à l'imaginaire implicite provoqué par différents

déclencheurs).

Une progression inverse, partir du complexe pour construire une base solide, aurait pu être très constructive, peut-être même davantage. La gymnastique intellectuelle qui consiste à analyser les procédés, de plus en plus simples au fur et à mesure des albums, amène le jeune lecteur à identifier le schéma simple masqué derrière la complexité de certains albums. Il est davantage contraint de faire des allers et retours entre les œuvres. En effet, dans notre progression si l'élève intègre le schéma simple de départ, il n'a pas à revenir à la première œuvre pour réinvestir ce schéma afin de comprendre les œuvres plus complexes. Les enfants ne sentent pas aussi efficacement le besoin d'avoir lu *Train de nuit* pour comprendre *Zigomar* dans la mesure où *Train de nuit* ne vient pas répondre à un problème ou à une énigme posés par une complexité de départ.

Par ailleurs, la dernière possibilité selon laquelle les œuvres sont présentées simultanément détient des avantages que notre progression n'avait pas. Elle pose assez vite au lecteur la question suivante : pourquoi a-t-on regroupé ces œuvres ? Bien qu'à notre avis, elle demande plus d'effort au lecteur qui doit tisser les liens entre les œuvres, sans forcément se rendre compte de la présence de schéma plus ou moins complexe du même procédé. Quoi qu'il en soit, les élèves concernés ne sachant pas lire, nous avons préféré présenter les œuvres séparément pour qu'ils les identifient clairement. Même avec des enfants plus autonomes en lecture, ce parti pris nous semble intéressant.

**Avis des élèves :** À la suite de la découverte des quatre livres, nous souhaitons avoir un retour des élèves sur le degré de difficulté des albums. Ils disposaient chacun des couvertures des œuvres en format réduit. La consigne était de les classer le long d'une flèche du plus simple au plus complexe à leurs yeux (cf. ANNEXE 3). De façon générale, un biais à ce travail a été une mauvaise application de la consigne. Ils ont eu tendance à classer les œuvres selon leur degré d'affection. Évidemment, les classements reflétaient les sensibilités spécifiques à chacun, mais on a pu extraire quelques éléments répétés sur plusieurs frises. Plusieurs d'entre eux ont classé *Max et les Maximonstres* avant *Lolotte*. Il s'est avéré que beaucoup d'élèves avaient découvert cet album en maternelle, et détenaient déjà des clefs de compréhension et d'interprétation de l'album. Contrairement à ce que nous pensions, des élèves ont placé *Zigomar n'aime pas les légumes* comme étant le plus facile. Après justification, ce choix reflétait en fait une compréhension erronée de l'histoire qui se résumait simplement à : une souris qui apprend à voler. Cependant, ces observations nous ont permis



de mettre en place des activités comme la création d'une frise chronologique pour essayer de remédier aux incompréhensions persistantes.

### **C. Variété dans les dispositifs d'approche des albums**

Au cours de notre séquence, nous avons varié les dispositifs que ce soit pour découvrir le livre ou pour en approfondir certains aspects. L'expérimentation de ces dispositifs nous a permis de tester et comparer leur efficacité, ainsi que de dynamiser les séances.

#### **a) L'approche de chaque album**

**Livre n°1 :** Plusieurs procédés ont été utilisés pour découvrir les albums. Pour le premier livre, *Train de nuit* de John Burningham, la séance a débuté avec la présentation de la couverture et une émission d'hypothèses sur ce qu'il pouvait raconter. Ensuite, les élèves ont écouté une première lecture « magistrale » avec projection du livre, suivi d'un retour sur les pages correspondantes qui permettait au groupe d'infirmer ou confirmer les hypothèses faites au préalable. Infirmer ou confirmer des hypothèses nécessite de s'attarder sur les détails et indices que l'auteur livre au lecteur. L'activité permet d'approfondir la lecture de l'album.

**Livre n°2 :** En ce qui concerne le deuxième livre, *Lolotte* d'Alan Metz, un procédé similaire a été utilisé. Mais cette fois-ci, nous sommes parties de la double page problématique représentant le départ du rêve pour émettre des hypothèses sur l'histoire du livre. Grâce à ce procédé, toute la réflexion sur le livre a été ciblée sur notre thème : le passage de la réalité au rêve. En faisant cette activité, nous souhaitons que les élèves fixent leur attention sur la frontière entre rêve et réalité par la suite.

**Livre n°3 :** Pour le troisième livre, *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak, l'activité de découverte s'est faite par groupe. Chaque groupe de quatre ou cinq élèves disposait d'un livre. La consigne était de raconter l'histoire grâce aux illustrations et aux textes pour les lecteurs, puis de trouver les passages les plus importants selon eux et pourquoi. Les groupes ont mis en commun leurs hypothèses, puis nous les avons validées ou non, en faisant une lecture du livre projeté. La sélection des passages importants a fait l'objet d'un débat interprétatif, comme lors de toutes les émissions et validation d'hypothèses.

**Livre n°4 :** Le dernier livre, *Zigomar n'aime pas les légumes* de Philippe Corentin, a fait

l'objet d'un travail plus approfondi après anticipation des difficultés des élèves. Pour leur faire découvrir le livre, nous avons fait une première lecture magistrale en partant de la deuxième page afin d'éviter l'écueil de la chronologie dans un premier temps. Les élèves ont débattu sur le sens de l'histoire, et nous avons révélé la première page du livre. « Que pensez-vous de cette page ? ». Pour tous, la chronologie est un obstacle à la compréhension de l'histoire. Après débat, nous avons lancé l'activité de construction de la frise chronologique pour les rendre pleinement actifs dans la construction du sens.

### **b) Dispositif privilégié : le débat interprétatif**

Au cours des quatre premières séances de découverte des œuvres, nous avons privilégié le débat interprétatif. Avec la mise en réseaux, le débat interprétatif est un dispositif mis en avant par les programmes de 2002 et 2008 pour l'enseignement de la lecture littéraire à l'école. C'est un dispositif pédagogique dans lequel le maître anime des échanges entre les élèves pour stimuler leur attention, mais avant tout pour permettre une co-construction du sens de l'œuvre. On peut parler d'une lecture « enquête », où le lecteur est à la recherche d'indices. Il permet à la fois une lecture affective et une lecture distanciée car les élèves cherchent comment fonctionne le livre.

Les quatre dernières séances ont mis en action les élèves lors d'activités portant sur les œuvres pour mieux les comprendre. Ils ont réalisé une frise selon le degré de difficulté pour mettre en lien les œuvres en les comparant, puis une frise chronologique de *Zigomar n'aime pas les légumes*, puis nous les avons initiés à la démarche de prise d'indices en entourant les indices présents dans chaque livre, pour en finir avec une imitation des déclencheurs du rêve. Leurs différents sens ont été sollicités, et les élèves ont vécu l'œuvre pour mieux la comprendre.

En conclusion, toutes les activités que nous avons mises en place autour des albums du réseau nous montrent que l'interprétation est en perpétuelle construction. Elle se nourrit des interactions entre les élèves, des investigations menées dans les textes, etc. Nous avons donc cherché à amener les élèves à construire des compétences d'interprétation d'un texte littéraire. Pour cela, il paraît intéressant de développer la démarche interprétative des élèves.

### III. Rôle de la mise en réseaux dans la démarche interprétative

#### A. La mise en place de la lecture en réseaux

À travers notre mise en réseaux, nous avons cherché à préparer les élèves à construire des analogies entre les textes pour saisir, de façon plus subtile, les plus complexes d'entre eux. L'objectif de ce principe est de développer la capacité des élèves à se construire des réseaux littéraires et à y faire appel pour entrer dans la compréhension fine et l'interprétation d'œuvres complexes. Il est intéressant de faire parvenir les élèves à confronter des textes entre eux, cela leur permet également de savoir argumenter et de vérifier des hypothèses. Un réseau littéraire permet de proposer des solutions et d'ouvrir de nouveaux horizons pour nourrir un travail réflexif sur la littérature. Afin d'analyser le travail et la réflexion des élèves, nous avons essentiellement recueilli des données à travers une prise de notes. Effectivement, nous ne réalisons pas les séances en binôme ; lorsque l'une de nous exécutait la séance, l'autre pouvait prendre des notes sur les remarques des élèves. Nous avons également analysé diverses productions des élèves telles que des dessins représentant les rêves des personnages, des dictées à l'adulte, ayant pour sujet le choix de l'album préféré, une fiche indiquant l'ordre de difficulté des ouvrages, ou encore un document reconstituant la chronologie de l'album, *Zigomar n'aime pas les légumes*. Outre la prise de notes et l'analyse des productions des élèves, nous disposons de photographies et d'enregistrements vidéo, qui mettent en scène les élèves imitant les personnages entrés dans le rêve.

Au fil des séances de littérature, les élèves ont commencé à tisser des liens entre les albums, les lectures font écho entre elles. Dès la deuxième séance, les élèves ont créé un lien entre les deux premiers albums. En effet, lors du débat interprétatif de l'album *Lolotte*, si la plupart des élèves sont convaincus que la baleine puisse sortir du dessin, en exposant différentes raisons, par exemple, une élève propose que, « La baleine a été tellement bien dessinée qu'elle est devenue vivante ». D'autres élèves doutent sur le fait qu'un dessin puisse devenir vivant, « mais ce n'est pas possible qu'un dessin devienne vivant, c'est une fausse baleine, elle ne peut pas devenir vivante et sortir du dessin ». Dans un premier temps, un élève évoque que « peut-être Lolotte imagine qu'il voit la baleine sortir du dessin ». Mais un de ses camarades s'oppose à cette remarque, « Mais non il n'imagine pas, parce qu'il ne dort pas ». L'élève, convaincu que la baleine ne peut pas devenir vivante, va d'abord illustrer son propos par des détails du livre : « Si, il dort car il dit qu'il rêve, et donc en fait il imagine que la baleine devient vivante et après on le voit se réveiller ». Puis, pour appuyer ses propos il va se

référer clairement au premier album *Train de nuit*, « Il imagine comme dans le livre avec le train ». Avec des albums complexes, les élèves ne comprennent pas toujours l'histoire à la première lecture, en leur proposant d'autres histoires qui parlent d'un même thème, une lecture va appuyer la compréhension d'une autre. Effectivement, notre réseau est organisé selon un ordre croissant de difficulté à percevoir le rêve et la réalité, toutefois les élèves sont parvenus à délimiter les frontières du rêve. En s'appuyant clairement sur les autres ouvrages du réseau, par exemple lorsque les élèves précisent : « le personnage imagine comme dans le livre avec le train », ou lorsqu'un élève suppose que « tous les livres parlent d'un personnage qui rêve ». Quand différents récits s'accumulent, l'élève peut entrer dans une histoire difficile plus rapidement et plus facilement.

À force de pratique, la compréhension des lectures gagne progressivement en précision et en pertinence. Lors du débat interprétatif sur l'album *Max et les Maximonstres*, les élèves formulent des remarques enrichissantes quant à la compréhension fine de l'ouvrage, même sans lire l'histoire certains enfants sont capables de donner une interprétation intéressante des idées essentielles de l'album. Effectivement, un enfant précise que « ça parle d'un petit garçon qui fait un rêve car on voit que sa chambre disparaît, elle se transforme en nature et, après c'est la forêt qui disparaît, peut-être quand il se réveille » ou encore lorsqu'un enfant remarque que Max, « pour rentrer il reprend le bateau et il referme les yeux pour revenir chez lui ». Les élèves parviennent à mettre en réseaux, en ce sens qu'ils expriment une relation perçue entre les livres présentés lors des différentes séances, lors du travail en groupe mis en place pendant la séance sur *Max et les Maximonstres*, un groupe d'élèves est parvenu à comprendre le lien entre les albums sans le guidage ou l'aide d'un adulte : « c'est pas possible qu'une chambre se transforme en forêt » ; « peut-être qu'il a imaginé, comme dans les autres livres » ; « en fait je pense que dans tous les livres le personnage rêve » ; « ils ont rêvé dans les trois livres ». Ils comparent les éléments du récit, comme par exemple la récurrence du thème du rêve : « c'est pareil que dans le livre avec le train et Lolotte, quand les personnages voient des choses imaginaires, ils sont entrain de rêver ». Cette façon de penser est au cœur de tout apprentissage : repérer les analogies et les différences. La lecture en réseaux permet de développer la compréhension et l'interprétation.

## **B Faire des analogies pour entrer dans la compréhension fine**

### **a) *Train de nuit* et *Lolotte* : identifier les clefs de compréhension**

Lors de nos séances de littérature, nous avons pu constater que la plupart des élèves ont fait des analogies entre les histoires de rêve dès le deuxième album présenté. Dans ce second album, même si le personnage utilise un vocabulaire explicite en s'étonnant de voir une baleine sortir d'un dessin, « Non, mais je rêve ! », on ne voit pas le personnage s'endormir clairement, cela peut poser des difficultés de compréhension pour de jeunes élèves. Toutefois, les élèves ont remarqué que l'album *Lolotte* d'Alan METS, met en scène des faits irréaliste et, ont perçu le rêve du personnage. Le caractère chimérique de l'ouvrage a été comparé avec le premier livre exposé. Un élève évoque l'album *Train de nuit*, « c'est comme dans le livre avec le train, le petit garçon il s'endormait et après il voyait des choses bizarres, là aussi Lolotte, il rêve quand il voit des choses pas possibles ». De ce fait, lors du débat interprétatif qui a suivi la lecture de l'album, un élève a d'abord remarqué « qu'il se passait des choses pas possibles, comme dans le livre *Train de nuit* », un autre élève a ajouté « qu'il y a des choses bizarres et impossibles dans les deux livres », en précisant que « ce n'est pas possible qu'un chien conduise un train ou qu'un dessin devienne vivant ».

La notion de rêve est venue plus tard dans le débat. Les élèves ont, dans un premier temps, recensé les critères réalistes et irréalistes des deux histoires ; par exemple dans le livre *Train de nuit*, les élèves relèvent que ce n'est pas possible que des animaux sauvages montent dans un train ; une élève demande s'il s'agit de vrais animaux, un camarade lui répond que « non ça n'existe pas, les ours sont méchants et ils vivent dans les bois, on ne peut pas les mettre dans un train sinon ils mangeraient tout le monde ». Nous pouvons également souligner la façon dont le dispositif stimule le recours à l'argumentation, puisqu'une autre élève ajoute que « normalement les animaux ne montent pas dans un train » et que « le train est trop petit pour mettre tous les animaux, c'est un jouet », « le petit garçon monte dans le train avec son chien mais ce n'est pas possible si le train c'est un jouet ». De plus, les élèves remarquent que la peluche du personnage se transforme en chauffeur de train : « la maman elle tient un chien en peluche dans ses bras et après on dirait que c'est le chauffeur du train ». Une élève conclue en affirmant « qu'il y a plein de choses qui ne sont pas possibles dans ce livre ». Les enfants s'interrogent sur le fait que le personnage « s'endort et juste après il est dans le train » ; « ce n'est pas possible, ce n'est pas réel ». Dans l'album *Lolotte*, les élèves

ont également pu relever des aspects irréalistes, même si certains tentent de trouver des explications. Nous pouvons illustrer ce propos par la remarque d'une élève qui pense que le poisson que l'on voit dans la salle de bain de Lolotte après qu'il se soit réveillé, « est un poisson que Lolotte a dans sa cuisine et il a sauté dans l'eau du bain. Ou c'est la baleine qui est sortie par le trou du bain et qui n'a pas rebouché le trou alors le poisson il est passé et il est resté bloqué chez Lolotte ». Mais un camarade lui affirme que « ce n'est possible qu'un poisson puisse passer par le trou de la baignoire, et surtout pas une baleine c'est beaucoup trop gros ». Ce n'est pas possible non plus que « dans un bain il y ait des vagues comme à la mer », et « ce n'est pas possible qu'un dessin devienne vivant, c'est une fausse baleine, elle ne peut pas devenir vivante et sortir du dessin ». Ils ont cherché à construire du sens en confrontant les deux histoires. En prenant en compte le processus réflexif des élèves, qui consistait donc à cataloguer toutes les choses impossibles qu'ils avaient rencontrées dans les deux albums, nous avons cherché à faire avancer le débat en leur demandant : « A votre avis, pourquoi il se passe des choses impossibles ? ». Sans trop influencer leurs réponses, nous voulions savoir ce que cela pouvait signifier, ce que le texte veut dire en mettant en avant de nombreux faits chimériques. Cette question a permis de mettre en place un processus d'interaction entre compréhension et interprétation de l'œuvre, en effet nous avons constaté que les élèves avaient saisi qu'il se passait des phénomènes chimériques, ils devaient ensuite construire des significations, trouver du sens et des raisons à ces événements. Ainsi, suite à cette question une élève affirme que ce sont « des faits imaginaires, alors peut-être que Lolotte imagine qu'il voit la baleine de son dessin devenir vivante ».

À partir de cette remarque et de l'utilisation du terme « imagine », les interactions entre les élèves se sont densifiées, plusieurs enfants ont émis des hypothèses par rapport à l'imagination (Annexe 2), un élève précise « d'habitude on imagine quand on dort », puis il ajoute « ça veut dire qu'on rêve ». En appuyant le terme « rêve », nous avons demandé aux autres élèves s'ils étaient d'accord avec les propos de leur camarade ou s'ils avaient d'autres idées. Le récit de rêve a été adopté par la plupart des élèves, mais certains résistent à cette conception, une élève s'oppose en énonçant que « la baleine est tellement bien dessinée qu'elle devient vivante », elle ajoute ensuite, que « c'est une illusion d'optique ». Cette élève s'appuie sans doute sur tous les procédés visuels et cinématographiques, consistant à tromper le système visuel humain et qui aboutissent à une vision déformée de la réalité. Aujourd'hui, les avancées technologiques en matière de trois dimensions permettent de visualiser du contenu en relief, ce qui peut nourrir les résistances de cette élève. En se référant à ce type de

procédé, l'élève peut considérer qu'il est tout à fait plausible que la baleine « sorte du dessin », il est possible qu'elle soit en relief. Tous les élèves n'exploitent pas de la même façon le récit d'actions qui semblent être impossibles. Pour tenter de convaincre sa camarade qui affirme qu'un dessin parfaitement réalisé peut devenir vivant, un élève lui fait remarquer que « c'est comme dans le livre avec le train, le petit garçon il s'endormait et après il voyait des choses bizarres, là aussi Lolotte, il rêve quand il voit des choses pas possibles ». Grâce à cette analogie, les élèves entrent plus rapidement dans la compréhension fine et l'interprétation de l'œuvre.

À la fin de cette séance, nous avons distribué une fiche aux élèves, sur laquelle ils devaient exprimer, à travers un dessin, le rêve du personnage dans l'album *Train de nuit*, et le rêve du personnage dans l'album *Lolotte*. Nous avons formulé la consigne de la façon suivante ; « Dessine de quoi rêve le personnage dans l'album *Train de nuit* et dans l'album *Lolotte* ». Le but de cette activité est de parvenir à distinguer ce qui relève de la réalité et ce qui relève du rêve, de l'imagination. En d'autres termes, l'objectif est d'identifier précisément le rêve dans l'ouvrage. . A travers, ce bilan intermédiaire, nous cherchions à consolider l'appréhension des frontières entre rêve et réalité. C'est pourquoi, la tâche des élèves était de représenter un moment précis du rêve.

Une première approche des dessins réalisés par les élèves nous a montré que ceux-ci avaient compris que le personnage rêve dans les deux albums. Toutefois, en approfondissant notre analyse nous nous sommes interrogées sur la pertinence des idées exprimées par les élèves. En effet, nous avons demandé aux élèves de nous représenter ce à quoi rêve le personnage du livre, or, pour l'album *Lolotte*, la plupart des élèves ont reproduit la double page, sur laquelle nous avons travaillé ensemble. Il en est de même pour le travail sur le livre *Train de nuit*, la majorité de la classe paraît avoir calqué la couverture de l'album, présente sur la fiche. Nous pensons que ce premier dispositif a permis d'asseoir le thème du rêve, et que les deux premières séances ont fourni quelques clefs de compréhension aux élèves pour les albums suivants. Néanmoins, il semble nécessaire de nuancer la compréhension fine des élèves, si quelques élèves ont véritablement compris la consigne et représenté le songe, la majorité de la classe a saisi que le personnage principal rêve sans en définir le véritable objet. En exposant cette double page, figurant Lolotte dans son bain qui voit la baleine se détacher de la feuille de dessin et, la couverture de *Train de nuit*, nous avons sans doute biaisé les résultats de cet exercice. En réalité, lors de cette séance nous avons expliqué la consigne aux

élèves, qui ont réalisé un dessin, que nous avons ensuite simplement ramassé. Il aurait été intéressant de circuler auprès des élèves pour les interroger sur le véritable sujet de ce rêve, leur demander la raison précise pour laquelle ils avaient réalisé tel ou tel dessin.

### **b) Utiliser les clefs de compréhension dans *Max et les Maximonstres* et *Zigomar n'aime pas les légumes***

La suite de notre réseau de lecture utilise le procédé de manière plus complexe et plus implicite. En effet, les deux derniers albums posent des problèmes de repérage plus importants et sollicitent nécessairement une interprétation de la part des élèves. Pour comprendre les récits de rêve des albums *Max et les Maximonstres* et *Zigomar n'aime pas les légumes*, les élèves doivent, dans un premier temps, interpréter les œuvres pour parvenir à dépasser certains obstacles de compréhension. Afin de construire du sens par rapport à ces deux albums, les élèves ont la possibilité de se référer aux autres livres du réseau.

L'étude des premiers albums du réseau fait avancer les élèves dans leurs stratégies de compréhension et d'interprétation. Effectivement, malgré les difficultés que nous avons relevées lors de nos lectures expertes des albums, les élèves sont parvenus à reconnaître le récit du rêve de façon pertinente. La séance sur l'album *Max et les Maximonstres* a débuté par un travail en groupe, consistant à relever des indices de compréhension de l'histoire sur les illustrations du livre. Dans cet album, le personnage n'entre pas clairement dans le monde des chimères ; le déclenchement du rêve, comme sa fin, n'est pas forcément très simple à comprendre pour des élèves de CP. En effet, nous voyons le personnage glisser dans le songe au fur et à mesure que sa chambre se transforme en forêt. Un autre indice vient nous signifier le changement de monde. Le personnage ferme et ouvre les yeux au début et à la fin du rêve. Ce premier travail de prise de connaissance du livre est réellement intéressant. À travers leur dialogue et leurs diverses remarques, les élèves parviennent à construire du sens ensemble. Nous avons pu voir émerger les cheminements de pensée des élèves. Certains élèves ont présumé que le personnage partait se promener en forêt et qu'il rencontrait des personnes déguisées, comme lui l'était aussi. Dans un premier temps, les élèves ont tenté de trouver des explications rationnelles à la tenue du personnage et aux changements de décors, ils cherchent ensemble la raison qui semble pousser le personnage hors de sa chambre ; « Au début le petit garçon est dans sa chambre et après on dirait qu'il va dans le jardin » ; « peut-être qu'il



voulait aller jouer dehors » ; « après il rencontre des monstres » ; « peut-être que c'est des gens qui sont déguisés comme lui, parce que lui aussi il est déguisé » ; « peut-être ils se sont déguisés en monstre » ; « les monstres veulent manger la lune, ils s'amuse avec le petit garçon » ; « l'enfant veut aller jouer dehors pour se faire des copains ». Par leurs interactions, ils mènent l'enquête pour percevoir le sens de l'œuvre, pour percevoir ce que veut dire le texte sans la crainte de se tromper, de ne pas trouver la réponse attendue par l'enseignant. Au fil de la prise d'indices, un élève a perçu que le personnage ne quittait pas sa chambre mais que celle-ci se transformait, il précise que « les pieds de son lit se transforment en arbre ». Cette prise de conscience est poursuivie et affinée par la comparaison avec les autres albums, en faisant une analogie avec les autres livres du réseau, un élève ajoute que « le petit garçon commence à rêver quand il y a des arbres dans sa chambre car ce n'est pas possible », un autre élève complète en spécifiant que « c'est pareil que dans le livre avec le train et Lolotte, quand les personnages voient des choses imaginaires, ils sont en train de rêver ». Toutefois, même en faisant cette analogie, une élève n'est pas convaincue des propos de ses camarades, elle pense que « si on met de la terre c'est possible que les arbres poussent » ; pour la convaincre son camarade tente de trouver d'autres indices irréfutables, « mais regarde il n'y a plus son lit, ni la porte, sa chambre a disparu, c'est impossible en vrai » ; elle objecte, pour elle « le petit garçon est sorti dehors par la fenêtre ». Comme le premier élève est persuadé que le personnage rêve, d'après lui c'est logique puisque les autres livres du réseau traitent du rêve, il cherche tous les indices pour affirmer son propos. Ainsi, il va parvenir à relever un détail qu'il n'aurait peut-être pas remarqué sans sa conviction que les trois albums traitent du même sujet, il constate qu'au début du livre, lorsque la chambre se transforme, le personnage ferme les yeux et les ouvre à la fin de l'histoire, quand la chambre se transforme à nouveau. Les élèves ont élaboré du sens et une signification de l'œuvre qui a permis, par la suite, une lecture plus affinée de l'album. Par les interactions et les références au réseau, les processus de compréhension et d'interprétation se sont mis en place de manière pertinente. Pour le dernier album du réseau, les élèves avaient intégré le thème du rêve, ainsi ils sont entrés plus facilement dans l'histoire du songe : un élève précise « je suis sûr que ça va parler de rêve comme dans tous les autres livres ».

Notre réseau a permis aux élèves d'entrer progressivement dans des récits ambigus. Effectivement, comme pour les premiers albums, les élèves ont relevé les faits qui ne sont pas possibles dans la réalité et en ont déduit que le personnage imaginait. Ils ont perçu l'histoire du rêve mais ont rencontré d'autres obstacles de compréhension, qui n'avaient pas été abordés

dans les autres albums du réseau. *Zigomar n'aime pas les légumes* met en scène une chronologie non linéaire de l'histoire, celle-ci débute par une image du rêve du personnage pour revenir à une scène « réaliste », du moins une scène où le personnage est éveillé. En effet, le personnage est éveillé mais voit un lapin voler, chose impossible pour les élèves, et pourtant le personnage n'est pas encore entré dans ses chimères. Les élèves ont tenté de mettre en place la stratégie développée pour les autres albums du réseau, consistant à relever les faits imaginaires pour délimiter les frontières du rêve et de la réalité. La chronologie non-linéaire invite nécessairement à l'interprétation pour comprendre l'histoire, l'auteur joue entre rêve et jeu de l'imagination. Par ailleurs, en assimilant le principe du rêve, les élèves ont la possibilité de s'attarder sur d'autres formes d'obstacles, ils peuvent porter leur attention sur des indices plus implicites.

Lors de notre dernière séance sur le réseau littéraire, nous avons questionné les élèves au sujet de la raison pour laquelle nous avons regroupé ces œuvres, dans le but d'insister sur le fait que notre sélection d'ouvrages avait un sens précis. La majorité de la classe a répondu que le point commun entre tous ces albums est le thème du rêve. Plusieurs élèves ont précisé que, dans tous les livres, le personnage « voit des choses impossibles donc on comprend que ce n'est pas réel ». En comparant ces œuvres, il était possible de répondre à de nombreux questionnements soulevés. Notre objectif d'apprentissage est de faire saisir à ces jeunes élèves qu'il est possible de construire des liens entre des ouvrages littéraires pour surpasser les difficultés de compréhension et d'interprétation. À la fin de cette séance, les élèves ont cherché d'autres œuvres qu'il aurait été possible d'intégrer dans le réseau, de nombreux élèves étaient capables de parler d'ouvrages sur le thème du rêve. Par exemple, une petite fille a cité un ouvrage et fait des analogies entre *Zigomar n'aime pas les légumes* et un album qu'elle connaissait où « une petite fille tombe sur les pommes », c'est-à-dire « tombe dans les pommes » comme Pipioli et imagine « plein de choses qui n'existent pas ». Les élèves ont été capables d'enrichir notre réseau en tissant seuls des liens avec d'autres albums, preuve qu'ils ont eux-mêmes mis en réseau des œuvres littéraires. Les élèves ont cité, entre autres, *La forêt des songes*, de Jimmy Liao, *Tu rêves Lili*, d'Alain Boulon, *Le rêve d'Albert*, de Léo Lionni.

La mise en réseaux permet de structurer la pensée des élèves. Ils lisent une œuvre par rapport à d'autres textes littéraires ce qui leur offre la possibilité de construire du sens par eux-mêmes avec plus de finesse et de subtilité. Le réseau littéraire fait avancer les élèves dans leurs stratégies de compréhension et d'interprétation. Il aide les élèves à dépasser de nombreux obstacles en faisant des comparaisons et analogies avec d'autres récits et, leur permet de développer une réelle compétence d'interprétation. Les programmes de 2008, ainsi que les professionnels de la littérature de jeunesse recommandent ce dispositif dès la maternelle. C'est dans cette perspective que nous avons choisi de réunir des textes autour d'un procédé complexe : le récit dans le récit sur le thème du rêve, pour qu'il ne représente plus un obstacle pour les élèves.

Le choix de nos albums et d'une progression classique pour notre réseau de littérature, aller vers des œuvres utilisant le principe du rêve, de façon moins évidente et moins explicite, a été plus rassurante pour nous et a fonctionné. Il nous semble que les difficultés relevées lors de nos lectures expertes ont été plus faciles à assimiler par les élèves grâce au cheminement de notre lecture en réseaux, bien que la résistance constituée par la chronologie non linéaire de *Zigomar n'aime pas les légumes* est été un obstacle non surmonté pour beaucoup d'élèves.

La découverte et l'utilisation du débat interprétatif tout au long de notre séquence a permis la construction du ou des sens en installant un réel climat de réflexion sur les albums. La liberté qu'offre ce dispositif aux élèves les a motivés dans cette recherche, a soulevé de nombreux questionnements, et apportée une grande diversité et richesse dans les remarques et propositions. Malgré le fait que tout n'est pas été compris par les élèves et que certains obstacles restent entiers, nous avons construit avec les élèves des pistes de réflexions pour leurs prochaines lectures afin qu'ils tissent leur propre suite à notre réseau.

**Melissa :** À travers mon sujet de mémoire j'ai découvert un dispositif pédagogique réellement intéressant ; la lecture en réseau. Cela représente un procédé très enrichissant pour la littérature. Le thème de mon mémoire m'a donné la possibilité de construire un réseau d'albums, j'ai appris à sélectionner des textes littéraires, à repérer les difficultés potentielles que les élèves pourraient rencontrer et à construire un questionnaire par rapport aux problèmes rencontrés et à ouvrir un débat interprétatif. Le dispositif du réseau permet une lecture approfondie et beaucoup plus pertinente, cela aide les élèves à construire du sens. Néanmoins, j'ai pu remarquer que le rôle de l'enseignant est également essentiel dans cette construction, il est présent pour aiguiller les élèves afin que leur interprétation reste pertinente et cohérente avec le texte.

De plus, pour mon futur métier j'ai appris à mener un débat interprétatif, et tenté de faire émerger des interprétations chez les élèves. J'ai pu constater que c'était principalement par le débat que la compréhension et l'interprétation pouvaient être travaillées au cycle 2. En effet, j'ai réalisé cette expérience avec des élèves de CP qui ne maîtrisaient pas encore l'écriture. De ce fait le rôle et le questionnaire de l'enseignant sont essentiels, il est primordial que celui-ci ait travaillé sur les albums qu'il veut faire découvrir à ses élèves, il doit avoir pointé les problèmes de lecture au préalable pour guider ses élèves. Toutefois, il n'est pas aisé de diriger un débat interprétatif, même très bien préparé ce type de séance pédagogique reste très ouverte et les imprévus sont nombreux, il faut sans cesse réorganiser sa réflexion. La séance est en perpétuelle construction et il faut parvenir à réagir à toutes les interventions des élèves pour les mener à construire leur propre questionnaire sur le texte. Ces séances de débat interprétatifs sont les premières séances que j'ai menées seule, cela peut être déstabilisant de ne pas avoir une activité rigoureusement cadrée lorsque l'on n'a pas d'expérience. Néanmoins, ce genre d'activité est réellement intéressante, il est vraiment enrichissant de pouvoir être le témoin du processus réflexif des élèves, de pouvoir assister au cheminement de leur pensée. J'ai dû faire face aux diverses hypothèses interprétatives des élèves, il n'est pas toujours évident de répondre immédiatement aux commentaires des enfants sans leur donner la réponse. Grâce au débat, j'ai eu l'occasion de percevoir et de comprendre les différentes relations que les jeunes élèves établissent entre les informations données par un texte, et de constater que les élèves élaborent des interprétations riches de sens. Le débat

offre une dynamique interprétative qui serait forcément différente et sans doute moins riche, qu'un travail individuel écrit.

**Edwige :** La réalisation et la mise en place de cette séquence m'ont donné davantage de confiance pour aborder la littérature de jeunesse. Un des aspects qui m'a posé le plus de difficulté est la dimension imprévisible des réactions des élèves, des remarques et du cheminement de la classe lors des débats interprétatifs. Ce procédé m'a paru très déstabilisant pour une première expérience en classe car il demande beaucoup d'adaptabilité et de réactivité pour maintenir la bonne direction du débat et des idées, mais aussi beaucoup de réserve afin de ne pas influencer leurs dires.

À la fin de notre travail avec les élèves, j'ai eu le sentiment de leur avoir réellement fait parcourir un chemin vers une meilleure compréhension des albums (pas pour tous malheureusement) ; et plus généralement, d'avoir stimulé leur réflexion pour dépasser une résistance que l'on rencontre souvent : la présence d'un récit dans le récit. C'est pourquoi tout ce travail effectué m'a fait prendre conscience qu'il est possible d'aller plus loin que je ne le pensais dans l'analyse d'albums avec des élèves de cycle 2.

DOQUET-LACOSTE, C. et MONIER-ROLAND, F (dir.). (2005). *Autour d'une œuvre : Rascal – explorer la littérature à l'école (p29 à 33)*. SCEREN-CRDP Aquitaine. collection Argos démarches.

GENETTE G. (extraits par ESCOLA, M., professeur de littérature française [http://www.fabula.org/atelier.php?Les\\_relations\\_transtextuelles\\_selon\\_G.\\_Genette](http://www.fabula.org/atelier.php?Les_relations_transtextuelles_selon_G._Genette)). (1982). *Palimpsestes*. Le Seuil. collection « Poétique ».

GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Gaëtan Morin éditeur.

GION M.L.(dir.). (2003). *Les Chemins de la littérature au cycle 3*. CRDP de l'académie de Créteil. collection Argos démarches.

Groupe de maîtrise de la langue. *La lecture en réseau*. IA84.

MARCOIN, F. (1989). Le texte est un système paresseux. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, n°1, p103-119.

Ministère de l'Education nationale. (2008). *Une culture littéraire à l'école - Ressources pour le cycle 3*.

Ministère de l'Education nationale. (2008). *Bulletin Officiel (BO) hors série n°3 du 19 juin - horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*.

Ministère de l'Education nationale. (2002). *Bulletin Officiel (BO) hors série n°1 du 14 février - horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*.

Ministère de l'Education national / Observatoire national de la lecture. (1999). *Livres et apprentissages à l'école*. Savoir Lire CNDP, p16.

PETIT, L.P. (2009-2010). Maurice Sendak et ses Maximonstres. *L'École des lettres*, n°3, p35-40.

TAUVERON, C. (avril 2011). *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*. Dossier Université d'automne rubrique : fonctions et nature des lectures en réseaux. <http://eduscol.education.fr/cid46319/fonctions-et-nature-des-lectures-en-reseaux.html>.

TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école - Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Hatier

TAUVERON, C. (1999). Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation. *Repères*, 19.

## ANNEXE 1 : Plan de la séquence

SEANCE	OBJECTIFS	DEROULEMENT
<b>1</b> <b>Train de nuit de John</b> <b>Burningham</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre la lecture d'un album.</li> <li>- Identifier la présence du rêve.</li> <li>- Parvenir à distinguer rêve et réalité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découverte de la première de couverture et lecture de l'album.</li> <li>- Débat interprétatif : De quoi parle le livre ?</li> </ul>
<b>2</b> <b>Lolotte d'Alan Mets</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation de l'album</li> <li>- Débat interprétatif à partir de la double page où commence le rêve : A votre avis de quoi va parler le livre ? Que se passe-t-il dans cette double page ?</li> <li>- Lecture – vérification.</li> <li>- Fiche : dessine ce à quoi rêve le personnage dans l'album Train de nuit et dans l'album Lolotte.</li> </ul>
<b>3</b> <b>Max et les maximontres de</b> <b>Maurice Sendak</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail en groupe sur les illustrations : Quelle est l'histoire de ce livre ?</li> <li>- Lecture – vérification.</li> </ul>
<b>4</b> <b>Zigomar n'aime pas les</b> <b>légumes de Philippe Correntin</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découverte de la première de couverture.</li> <li>- Lecture de l'album : Qu'est-ce que vous avez compris ?</li> <li>- Débat interprétatif : De quoi parle le livre ?</li> <li>- Lecture – vérification.</li> </ul>
<b>5</b> <b>Construction d'une frise</b> <b>chronologique de l'album</b> <b>Zigomar n'aime pas les</b> <b>légumes</b>	Consolider la compréhension de l'album <i>Zigomar n'aime pas les légumes</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construction d'une frise pour reconstituer l'histoire.</li> <li>- Construire une frise qui raconte l'histoire dans l'ordre dans lequel elle s'est déroulée, pas forcément dans l'ordre du livre.</li> </ul>
<b>6</b> <b>Validation de la frise</b> <b>chronologique</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pourquoi avoir placé les images dans cet ordre ?</li> <li>- Validation de la « bonne » chronologie de l'histoire.</li> </ul>
<b>7</b> <b>Prise d'indices</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les indices du rêve</li> <li>- Fixer la frontière entre rêve et réalité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relevé des indices du rêve.</li> <li>- Vérification et argumentation.</li> </ul>
<b>8</b> <b>Bilan</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire le lien entre les albums du réseau.</li> <li>- Vérifier la compréhension de plusieurs albums.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réaliser une fiche bilan : coller les couvertures d'albums du plus facile à comprendre au plus difficile et coller les images du rêve qui correspondent à chaque couverture.</li> <li>- Identifier le déclencheur du rêve, dans chaque album et le mimer.</li> </ul>

## ANNEXE 2

### Quelques passages des débats interprétatifs

#### **Train de nuit de John Burningham**

**Après la première lecture :**

**Question :** « Est-ce que vous aviez raison ? De quoi parle le livre ? »

- « ça parle de plein d'animaux »
- « le livre raconte l'histoire de plein d'animaux qui sont dans un train »
- « les animaux sont dans un train peut-être pour partir en voyage »
- « pour monter dans le train les animaux disent tout le temps la même chose, ils disent tout le temps s'il vous plaît »
- « il y a quand même beaucoup d'animaux dans le livre et ils veulent tous faire la même chose, ils veulent tous monter dans le train »
- « mais est-ce que c'est des vrais animaux ? »
- « non ça n'existe pas, parce que les ours sont méchants et ils vivent dans les bois, on ne peut pas les mettre dans un train sinon ils mangeraient tout le monde »
- « c'est vrai normalement les animaux ne montent pas dans un train »
- « si un jour j'ai pris le train et il y avait un chat dans une cage, mais il pouvait peut-être parce qu'un chat c'est petit et ce n'est pas méchant »
- « mais de toute façon les histoires des livres ne sont jamais vraies »
- « Bah oui parce que là par exemple la maman elle tient un chien en peluche dans ses bras et après on dirait que c'est le chauffeur du train »
- « c'est un faux chien »
- « le train est trop petit pour mettre tous les animaux, c'est un jouet »
- « le petit garçon monte dans le train avec son chien mais ce n'est pas possible si le train c'est un jouet »
- « mais en fait il y a plein de choses qui ne sont pas possible dans ce livre »

**Question :** « C'est vrai qu'il y a beaucoup de choses impossibles dans ce livre, mais est-ce que tout est impossible ? Nous allons relire le livre et vérifier. »

(description de chaque illustration de chaque page, il s'agit de les aider à comprendre avec les illustrations).

- « Au début de l'histoire ce n'est pas un vrai train »  
(Tous les élèves sont d'accords avec cette remarque)
- « Mais après c'est un vrai train, c'est un grand train puisque le petit garçon et le chien peuvent monter dedans »
  - « on voit que le petit garçon il doit aller se coucher mais il n'a pas envie, il veut jouer avec son train »
  - « Ah oui on voit qu'il est couché, il va s'endormir et sa maman lui donne son doudou »
  - « il s'endort et juste après il est dans le train »
  - « ce n'est pas possible, ce n'est pas réel »
  - « Quand les choses ne sont pas réelles, c'est imaginaire »
  - « Alors le petit garçon il imagine dans son lit ! »
  - « ça veut dire qu'il rêve »



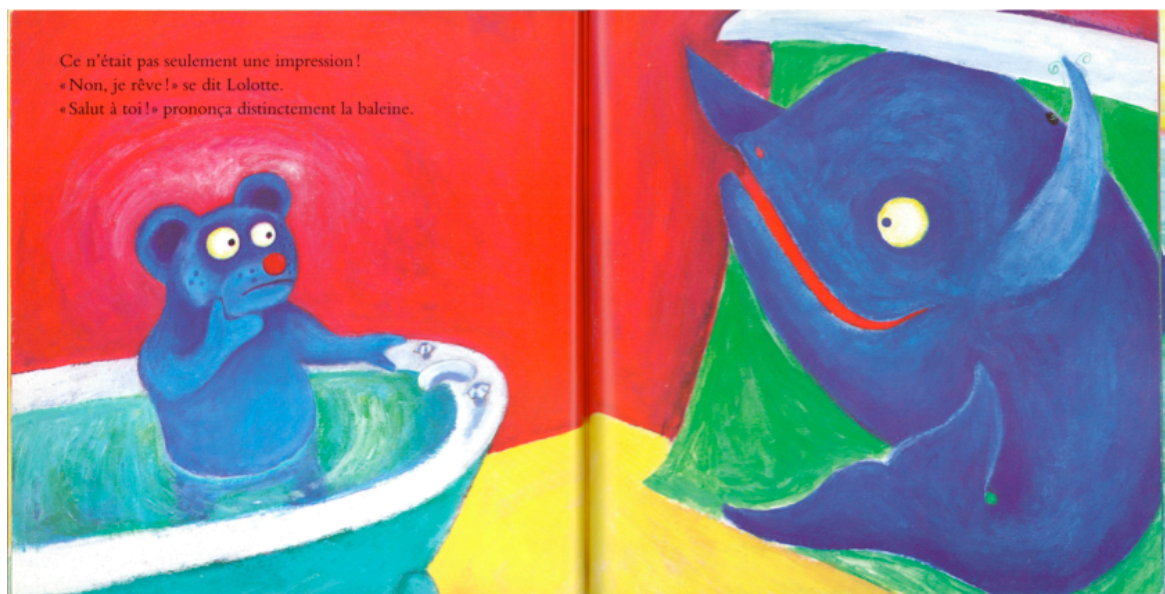
- « en fait le petit garçon rêve que le train démarre, il imagine qu'il est dans le train avec tous les animaux »
- « le train, il avance que dans son rêve »
- « à la fin il doit se lever parce qu'en fait il dormait ! Il doit se réveiller pour aller à l'école »
- « la maison est pleine d'animaux parce qu'en fait il a rêvé, donc les animaux ils sont sortis de son rêve ? »

**Question :** « Qui sont ces animaux ? »

- « peut-être que son rêve s'est réalisé »
- « Non à la fin c'est des jouets du petit garçon, mais quand il rêve c'est des vrais animaux »
- « la maman sait que c'est des jouets sinon elle aurait peur en vrai »

### **Lolotte d'Alan METZ :**

**Sur la 1<sup>ère</sup> page du rêve :**



**Question :** « Que pensez-vous de cette image ? »

- « la baleine, elle se décolle du dessin. »
- « Elle devient vivante. »
- « La baleine elle a été tellement bien dessinée qu'elle est devenue vivante. »
- « En fait c'est une illusion d'optique. »
- « c'est comme dans le livre avec le train, le petit garçon il s'endormait et après il voyait des choses bizarres, là-aussi Lolotte, il rêve quand il voit des choses pas possibles »

### **Après la première lecture :**

**Question :** « Que raconte ce livre ? »

- « C'est un ours qui dessine une baleine et qui se lave. »
- « La baleine l'emmène voir ses copains dans la mer. »
- « La vague la fait aller dans la mer, mais dans un bain ce n'est pas possible qu'il y ai des vagues comme à la mer. »
- « Mais en fait il s'est endormi car il ne pouvait pas se laver trop vite et il s'est réveillé dans son bain. C'est son cousin Charli qui l'a réveillé. »
- « Il s'ennuyait alors il ne dormait pas. »
- « Pourquoi elle n'a pas les dents jaunes ? »
- « Mais ce n'est pas possible qu'un dessin devienne vivant, c'est une fausse baleine, elle ne peut pas devenir vivante et sortir du dessin. »
- « Peut-être que Lolotte imagine qu'il voit la baleine sortir du dessin. »
- « Mais non il n'imagine pas, parce qu'il ne dort pas. »
- « Si, il dort car il dit qu'il rêve et en fait il imagine que la baleine devient vivante et après on le voit se réveiller. »
- « Il imagine comme dans le livre avec le train. »
- « Il y a un poisson dans l'eau qui a débordé de la baignoire. »
- « C'est peut-être parce qu'il a un poisson dans sa cuisine et il a sauté dans l'eau du bain. Ou c'est la baleine qui est sortie par le trou du bain et qui a pas rebouché le trou alors le poisson il est passé et il est resté bloqué chez Lolotte. »
- « Ce n'est possible qu'un poisson puisse passer par le trou de la baignoire, et surtout pas une baleine c'est beaucoup trop gros, le personnage imagine tout ça »
- « ce n'est pas réel, c'est comme dans les rêves. »
- « Lolotte, il rêve quand il voit des choses bizarres. »

### **Max et les Maximonstres de Maurice Sendak :**

**Après que chaque groupe ait regardé les illustrations pour trouver de quoi parle le livre :**

**Question :** « A votre avis, que se passe-t-il dans ce livre ? »

- « Au début le petit garçon est dans sa chambre et après on dirait qu'il va dans le jardin »
- « peut-être qu'il voulait aller jouer dehors »
- « après il rencontre des monstres »
- « peut-être que c'est des gens qui sont déguisés comme lui, parce que lui aussi il est déguisé »
- « peut-être ils se sont déguisés en monstre, ça ressemble un peu à des animaux bizarres, mélangés »
- « c'est une famille de monstres »
- « les monstres veulent manger la lune, ils s'amusent avec le petit garçon »
- « l'enfant veut aller jouer dehors pour se faire des copains »
- « c'est bizarre parce qu'on dirait que c'est la chambre qui se transforme en forêt »
- « on commence à voir un arbre et après il y en a de plus en plus »
- « mais non ils sont dans des pots »

- « c'est pas possible qu'une chambre se transforme en forêt »
- « peut-être qu'il a imaginé, comme dans les autres livres »
- « en fait je pense que dans tous les livres le personnage rêve »
- « ils ont rêvé dans les trois livres »
- « c'est pareil que dans le livre avec le train et Lolotte, quand les personnages voient des choses imaginaires, ils sont entrain de rêver »
- « ça parle d'un petit garçon qui fait un rêve car on voit que sa chambre disparaît, elle se transforme en nature et après c'est la forêt qui disparaît, peut-être quand il se réveille »
- « oui parce qu'il ouvre et ferme les yeux »
- « à la fin on dirait qu'il vient de se réveiller »

**Question :** « Est-ce que vous aviez raison ? De quoi parle le livre ? »

**Débat avec le groupe classe :** description de la couverture puis lecture de l'album avec les illustrations.

- « sur la couverture du livre on voit un monstre qui dort, peut-être comme le petit garçon »
- « on voit aussi la forêt où le petit garçon s'amuse avec les monstres »
- « en fait Max va dans sa chambre parce que sa maman l'a puni, il ne voulait pas y aller c'est pour ça qu'il veut aller dehors »
- « comme sa maman l'a puni il sort par la fenêtre »
- « on ne voit pas dans le livre que Max il sort dehors »
- « mais sur les autres pages du livre il n'y a plus son lit, ni la porte de sa chambre, en fait sa chambre a disparu mais on ne voit pas Max sortir »
- « c'est la chambre qui se transforme en forêt on voit que le pied du lit devient un arbre »
- « le petit garçon commence à rêver quand il y a des arbres dans sa chambre car ce n'est pas possible »
- « si on met de la terre c'est possible que les arbres poussent »
- « mais non c'est pas possible il rêve d'être dans un forêt »
- « mais regarde il n'y a plus son lit, ni la porte, sa chambre a disparu, c'est impossible en vrai »
- « peut-être que le petit garçon est sorti dehors par la fenêtre »
- « non la chambre ne peut pas disparaître, il imagine »
- « en plus il ferme les yeux comme quand on dort donc il rêve comme dans les autres livres »
- « non comme il y a des monstres il fait un cauchemar »
- « c'est sûr qu'il dort parce qu'il ferme les yeux »
- « dans le bateau Max est réveillé parce qu'il a les yeux ouverts »
- « il va avec les monstres, il aime bien les monstres, il ne veut plus être avec sa maman parce qu'elle l'a puni »
- « les monstres sont bizarres, on dirait qu'il y a une chèvre, un lion avec des pattes de canard et il y en a qui ont des cheveux et de la barbe comme les humains »
- « c'est bizarre que les monstres ont peur de Max »
- « après Max il en a marre, il ne veut plus être roi des monstres, il veut retourner chez lui peut-être pour voir sa maman »
- « Max veut s'en aller du pays des Maximonstres parce qu'il veut revoir sa maman, elle lui manque »
- « pour rentrer il reprend le bateau et il referme les yeux pour revenir chez lui »
- « peut-être qu'il dort parce que c'est la nuit et qu'il a fait beaucoup de choses dans la journée »
- « à la fin il a ré-ouvert les yeux et il y a encore la petite plante comme au début »

- « sa maman n'a pas vu qu'il était parti »
- « peut-être parce qu'il n'est pas sorti de sa chambre, il a rêvé »
- « il a rêvé que sa plante se transforme en arbre, il a rêvé aussi des monstres parce que sinon les monstres l'aurait mangé »
- « mais non les monstres ça existe pas »
- « en plus son repas il est tout chaud, il pas parti »

### ***Zigomar n'aime pas les légumes de Philippe Corentin :***

#### **Après la première lecture :**

Question : « Que raconte ce livre ? »

- « Il volait avant et après il ne savait plus voler. C'est bizarre. »
- « C'est bizarre que les légumes aient des pieds. »
- « Les légumes ne parlent pas. »
- « Peut-être que c'est possible qu'il aille voir des légumes qui parlent peut-être pas. »
- « Il est tombé de l'arbre. »
- « Peut-être qu'il a rêvé car sa maman elle lui dit : « aller, réveilles-toi. »
- « La souris et l'oiseau, ils ont des habits et des chaussures. »

### ANNEXE 3

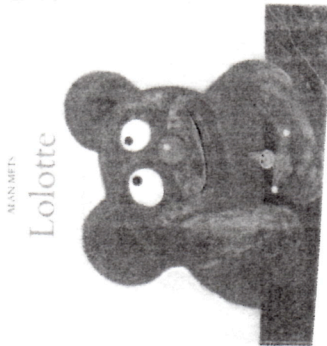
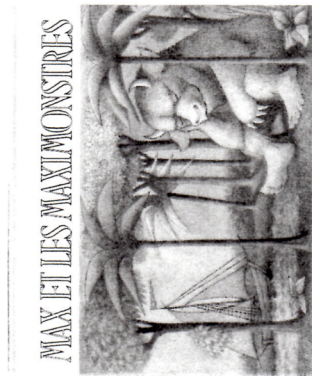
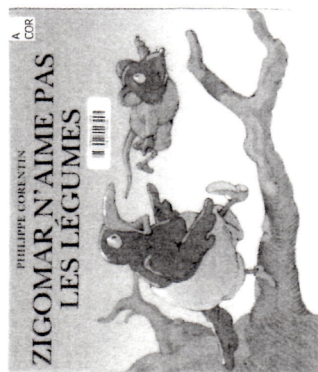
## Classement des albums selon leur complexité : difficulté pour se détacher de ses préférences

11 décembre 2012

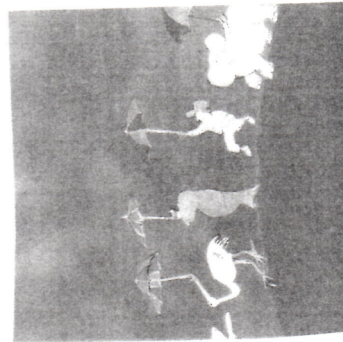
Prénom : Lina

Consigne : Colle les albums du plus simple au plus difficile à comprendre.

Plus simple  Plus difficile



Consigne : Sous chaque album, colle l'image du rêve qui correspond.



## ANNEXE 4

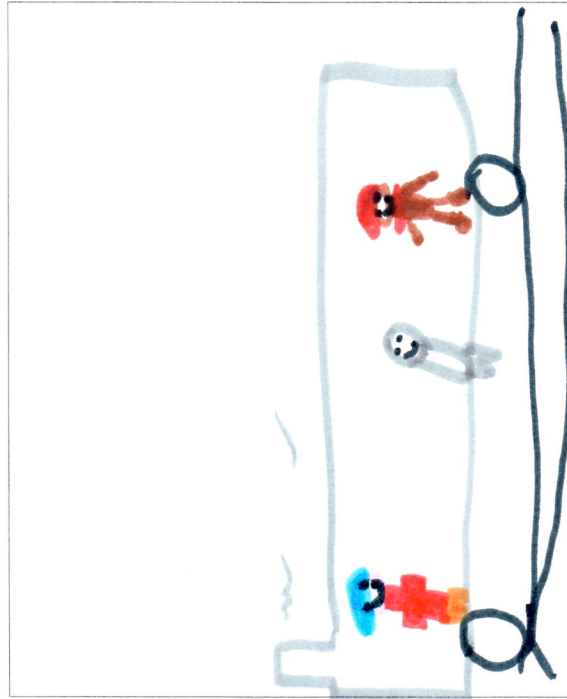
### Représentation du rêve : identifier un moment du rêve

TRAIN DE NUIT

John BURNINGHAM



Dessine ce que rêve le personnage dans le livre, Train de nuit :

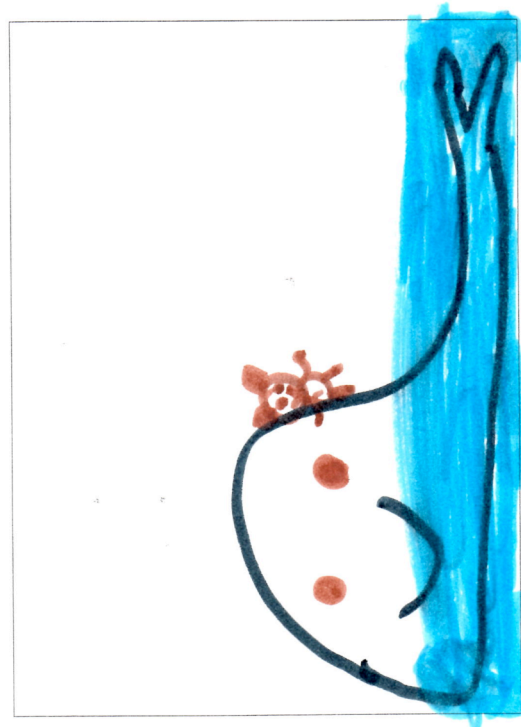


LOLOTTE

Alan METS



Dessine ce que rêve le personnage dans le livre, Lolotte :



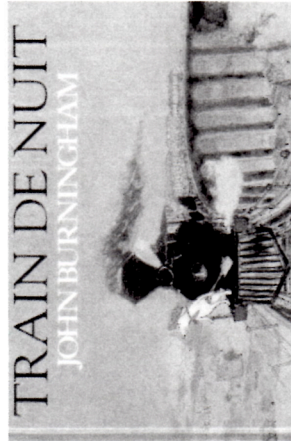


## ANNEXE 5

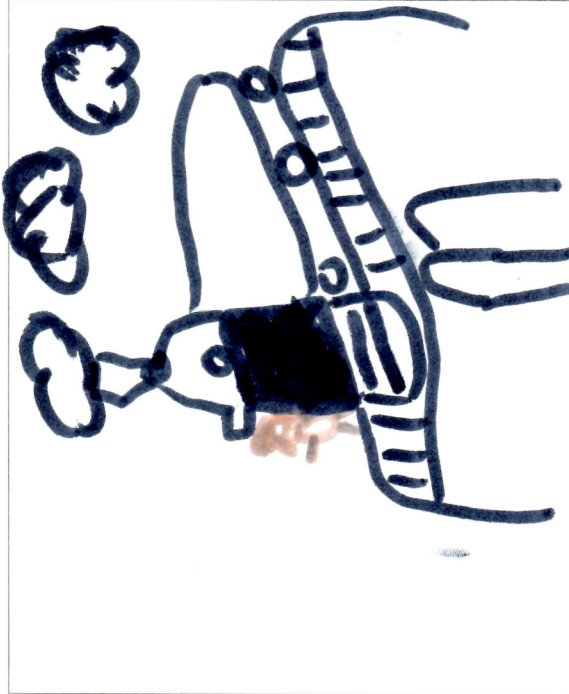
### Représentation du rêve : difficulté pour identifier le rêve

TRAIN DE NUIT

John BURNINGHAM



Dessine ce que rêve le personnage dans le livre, Train de nuit :

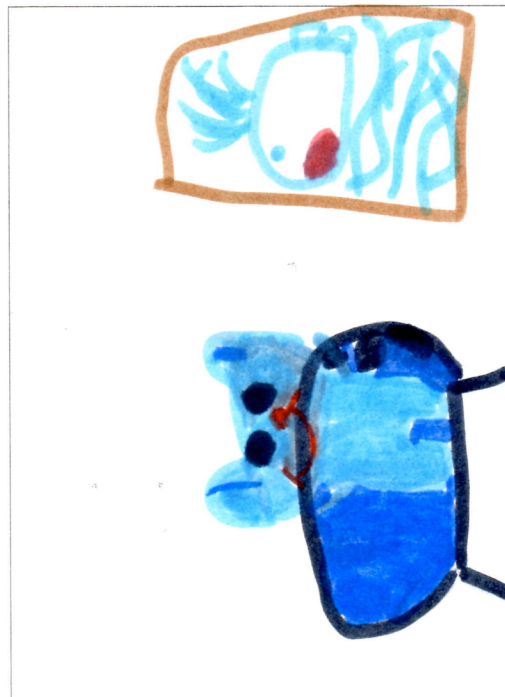


LOLOTTE

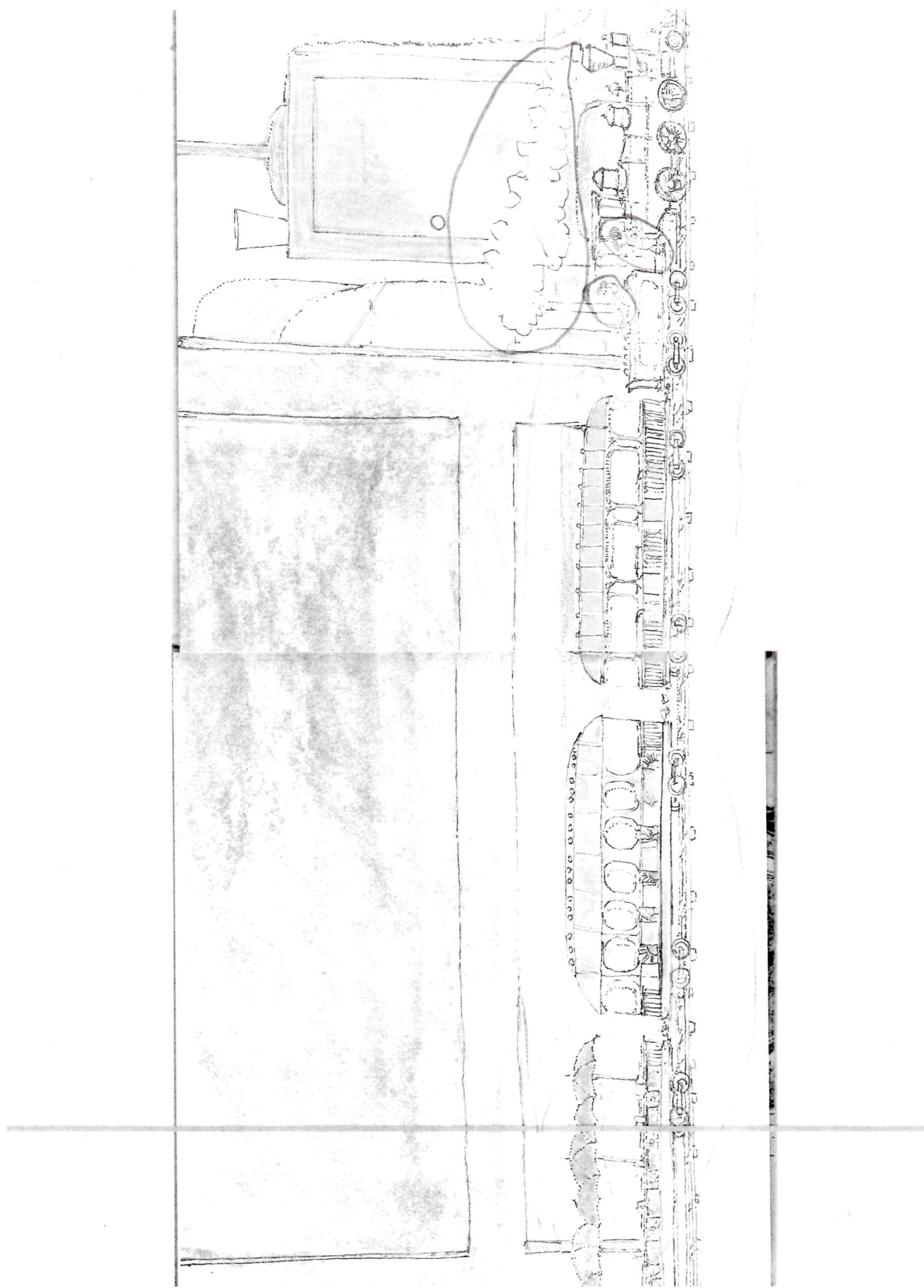
Alan METS



Dessine ce que rêve le personnage dans le livre, Lolotte :



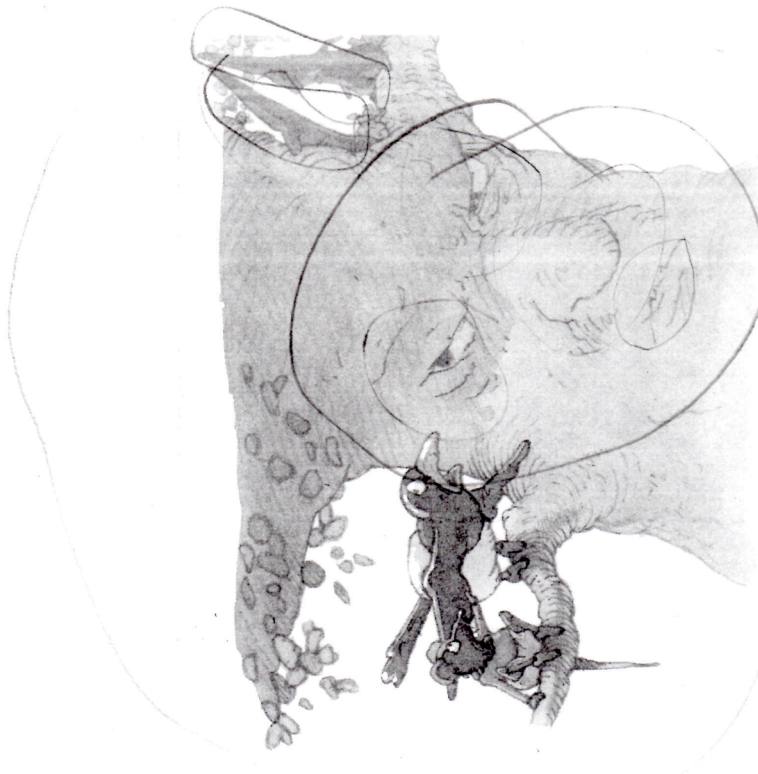
**ANNEXE 6**  
**Entourer les indices du rêve : cibler les détails**





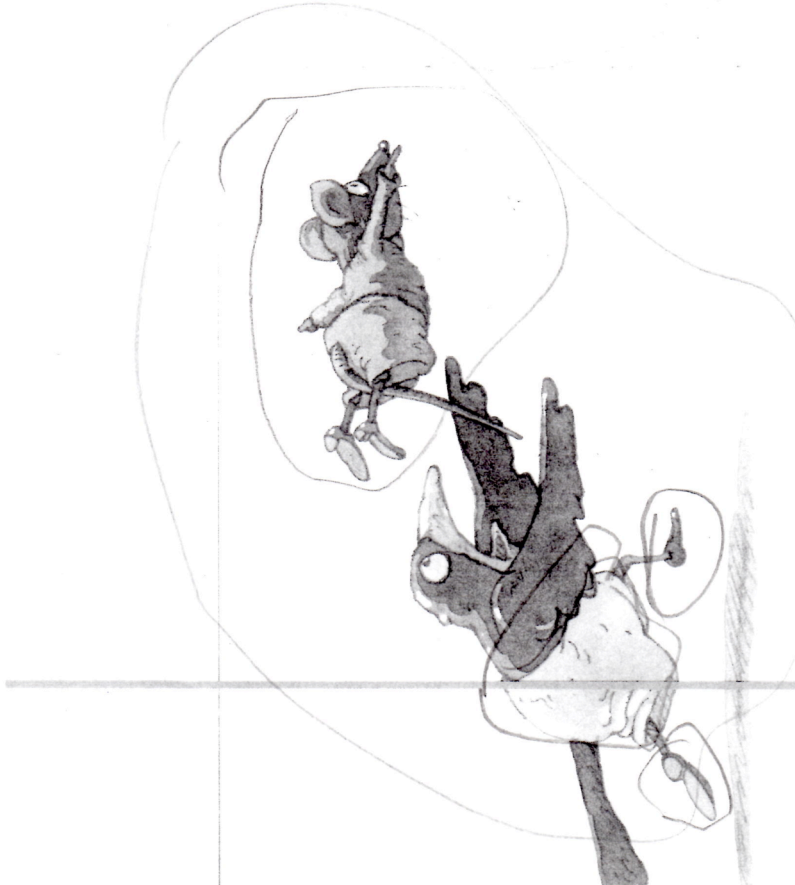
## ANNEXE 7

Entourer les indices du rêve : confusion (finir par tout entourer)



Bref, Pipoli n'est peut-être pas un oiseau, mais aujourd'hui, dimanche, il sait voler.  
« Je viens de voir des légumes ! » dit-il soudain. « On aurait dit des carottes ! »  
« Des légumes ? Tu es sûr ? » s'inquiète Zigomar. « Je n'aime pas ça ! »

11



Et puis le grand jour est arrivé. C'était hier, samedi.  
« Ça y est, ça y est ! Vasy, continue ! »

12

## **MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES FICHE DESCRIPTIVE**

**AUTEURS : DERONZIER Edwige, GUIZZON Méliissa**

**RESPONSABLE DU MÉMOIRE : DANLOS Lucie**

**TITRE : Littérature en réseaux au cycle II, construction du sens et de la démarche interprétative**

**RÉSUMÉ :** Mettre en relation des textes littéraires est un dispositif essentiel permettant d'appréhender des textes résistants. Les chemins d'accès à l'interprétation sont multiples et c'est en regroupant les textes dans un réseau que l'enseignant peut aider les élèves à faire émerger le ou les sens. Notre réseau littéraire s'organise autour d'un thème : la frontière entre le rêve et la réalité. La présence d'un récit dans le récit est un système narratif complexe pour des élèves de cycle II. Il présente de nombreux obstacles de compréhension et engendre de nombreux questionnements. La lecture en réseau permet de développer des stratégies de lecture (prise d'indices, interprétation, etc.). L'objectif est de favoriser la construction de réseaux littéraires par l'élève lui-même, et à y faire appel pour entrer dans la compréhension fine et l'interprétation d'œuvres complexes.

**MOTS CLÉS :**

**Cycle II**

**Littérature jeunesse**

**Réseau littéraire**

**Débat interprétatif**

**Compréhension**

**Interprétation**